

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MERISLANDIA PAULO DA SILVA CARVALHO**

**DEFICIÊNCIA VISUAL: DA POLÍTICA EDUCACIONAL À  
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

**VITÓRIA  
2016**

**MERISLANDIA PAULO DA SILVA CARVALHO**

**DEFICIÊNCIA VISUAL: DA POLÍTICA EDUCACIONAL À  
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Meyrelles de Jesus.

VITÓRIA  
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial de Educação,  
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

C331d Carvalho, Merislandia Paulo da Silva, 1977-  
Deficiência visual : da política educacional à  
organização escolar / Merislandia Paulo da Silva Carvalho. –  
2016.  
202 f.

Orientador: Denise Meyrelles de Jesus.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Deficientes visuais. 2. Educação especial – Aspectos  
políticos. 3. Escolarização. 4. Inclusão escolar. I. Jesus, Denise  
Meyrelles de, 1952-. II. Universidade Federal do Espírito Santo.  
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

## MERISLÂNDIA PAULO DA SILVA CARVALHO

### DEFICIÊNCIA VISUAL: DA POLÍTICA EDUCACIONAL À ORGANIZAÇÃO ESCOLAR


Dissertação apresentada ao Curso  
de Mestrado em Educação da  
Universidade Federal do Espírito  
Santo como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre em  
Educação.

Aprovado em 28 de julho de 2016.

#### COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus  
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Edson Pantaleão Alves  
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Rogério Drago  
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Eduardo Augusto Moscon Oliveira  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

## **AGRADECIMENTOS**

À minha mãe, Ormy, pela luta nos caminhos da vida e persistência em proporcionar aos seus filhos o melhor que lhe foi possível.

A meu marido, Eduardo, por compreender a dedicação que o mestrado exige e, ainda assim, sempre estar presente, ajudando-me, apoiando e amando.

À minha filha, Isabelle, por entender que as ausências aconteceram pela busca do conhecimento, que nos proporciona um futuro melhor, tanto pessoal quanto profissionalmente.

À professora/orientadora Denise, a quem muito admiro, um agradecimento especial. Desde o primeiro período, quando minha professora do Curso de Pedagogia, fascinou-me e proporcionou-me uma imensa vontade de buscar, ainda mais, o conhecimento, visando a uma educação de qualidade para todos. Pouco tempo depois, tive o privilégio de ser escolhida como sua bolsista de iniciação científica, o que me possibilitou inúmeras experiências que contribuíram para minha formação. Depois de conhecê-la e admirá-la por longos anos, pude me beneficiar mais uma vez de seu conhecimento e afeto, tendo-a como orientadora do mestrado. Muito obrigada por fazer parte da minha vida e também por oportunizar-me um crescimento acadêmico que não tem preço. Agradeço pelas direções, pela paciência e por acreditar em meu trabalho. Você me possibilitou valiosas aprendizagens que me acompanharão pelo resto de minha vida.

Aos professores Edson Pantaleão e Rogério Drago, pelas preciosas contribuições e disponibilidade, e ao professor Eduardo Moscon por aceitar o convite para compor a banca como membro de avaliação. A vocês, obrigada pela análise deste estudo.

Ao grupo de pesquisa: Alex, Aline, Ariadna, Carline, Christiano, Isabel, Karol, Lorrayne, Renata e Sônia. Foram muito preciosas as contribuições na construção de meu fazer/saber. Obrigada pelo diálogo neste percurso.

Aos profissionais do Núcleo de Educação Especial de Vila Velha, principalmente a Daniella e Marcelo, que muito colaboraram com este estudo. Em especial, a Leda pelo apoio na pesquisa, afeto e amizade.

Aos professores de deficiência visual que participaram do grupo focal.

Aos profissionais da escola pesquisada, à parceria dos professores da sala de aula de ensino comum e do atendimento colaborativo, principalmente Cláudia e Eugênia, que contribuíram imensamente com os movimentos do estudo. Obrigada pelas inúmeras aprendizagens que me proporcionaram com seus fazeres diários.

A Alina, com quem pude contar na leitura deste estudo, dando-lhe um toque especial.

Muito obrigada a todos!

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar como se materializam os processos de escolarização de alunos com deficiência visual no ensino fundamental a partir das políticas locais e das práticas escolares no município de Vila Velha/ES. Como base teórica, contou com as contribuições de Boaventura de Sousa Santos para as discussões desencadeadas. Como aporte metodológico, apoiou-se em pressupostos da cartografia, que é um método que acompanha movimentos e investiga processos. O campo empírico foi composto pelo Núcleo de Educação Especial da rede de ensino do município e uma escola pública municipal de ensino fundamental de 1º ao 9º ano que tinha em seu corpo discente alunos com deficiência visual. Também foi realizado um grupo focal com os professores da área de deficiência visual da Rede. Os resultados da pesquisa apontam que houve avanços e retrocessos na área e, atualmente, busca-se efetivar o atendimento no contraturno de matrícula com a implantação de escolas referência. É uma aposta do município para garantir a escolarização do aluno com deficiência visual. O estudo aponta que há uma expectativa entre a maioria dos professores especializados, considerando interessante ter um professor para acompanhar cada aluno com deficiência visual na sala de aula do ensino comum, desejo que advém da fragilidade da articulação entre professor especializado e professor da sala de aula. A oferta de formação continuada para professores que trabalham com alunos com deficiência visual, no atendimento colaborativo, vem acontecendo, porém faz-se necessário o avanço dessa oferta para outros profissionais da escola, visando à colaboração, item presente nos documentos locais. O estudo evidencia que, na escola pesquisada, as tentativas que vêm sendo feitas para o avanço de alunos são pistas das possibilidades existentes de ensinar o aluno com deficiência visual, inclusive quando cursa com outra(s) deficiência(s).

Palavras-chave: Deficiência visual. Inclusão escolar. Escolarização. Política de Educação Especial.

## **ABSTRACT**

This study aims at investigating how the schooling processes of students with vision impairment take place in elementary schools according to local educational policies in the City of Vila Velha, ES, Brazil. The theoretical framework was grounded on contributions by Boaventura de Sousa Santos for the subsequent discussions. The methodology was based on cartography, which is a method that follows movements and investigates processes. The empirical sphere was made up by the Special Education Center of the municipal education network and a by a public municipal elementary school, from the 1<sup>st</sup> to 9<sup>th</sup> grade, which was also attended by some visually impaired students. A focus group was also carried out with visual impairment teachers of this network. The study results show that there have been advances and backlashes in the field. Today, schools try to serve students during out-of-school hours and implement reference-schools. This is what the local government has attempted so as to ensure education for students with vision impairments. The study shows that there are expectations among most specialized teachers. We deem important to have one teacher to assist each student with vision impairment in regular school classrooms. This is due to the poor interaction between the specialized teacher and the main teacher in the classroom. The offer of continuing education for teachers who work with visually impaired students in collaborative service has been taking place. However, it is necessary to improve this offer to other school professionals so as to improve collaboration, which is mandated in the local regulatory documents. The study shows that in the school investigated, the attempts to improve opportunities and performance of students are indications of the possibilities to teach students with vision impairment, even when they study with students with other disabilities.

**Keywords:** Vision Impairment. School inclusion. Education. Special Education policy.



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação das redes municipal, estadual e privada – Vila Velha .....	80
Tabela 2 – Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação da rede municipal de ensino – Vila Velha .....	81
Tabela 3 – Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas do campo da rede municipal de ensino – Vila Velha .....	82
Tabela 4 – Alunos com deficiência visual da rede municipal de ensino fundamental – Vila Velha .....	83
Tabela 5 – Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação da rede municipal de ensino no ano de 2015 – Vila Velha (com laudo) .....	83
Tabela 6 – Alunos com deficiência visual da rede municipal do ensino fundamental – Vila Velha .....	84
Tabela 7 – Arranjos organizacionais para o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial – Vila Velha .....	85
Tabela 8 – Previsão de alunos por escola-referência .....	114
Tabela 9 – Especificação do total de horas trabalhadas pelo professor, horas por escola, vínculo empregatício, número de alunos a que atendem e turma de matrícula do aluno .....	129
Tabela 10 – Espaços da escola pesquisada .....	154
Tabela 11 – Número total de alunos por turnos, número total de alunos da Educação Especial e número de alunos com deficiência visual .....	156

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE – Atendimento educacional especializado

CAP – Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual

Capes – Plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Crapnee – Centro de Referência para Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais

DV – Deficiência visual

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

Ifes – Instituto Federal do Espírito Santo

Laramara – Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

Pnaic – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Scielo – Biblioteca Eletrônica Scientific Electronic Library Online

Sedu – Secretaria de Educação

Semed – Secretaria Municipal de Educação

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

UMEFs – Unidades Municipais de Ensino Fundamental

UMEIs – Unidades Municipais de Educação Infantil

Unicep – União de Cegos D. Pedro II

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
 <b>2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS .....</b>	<b>26</b>
2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DO GLOBAL AO LOCAL .....	27
2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: AS POLÍTICAS EM AÇÃO .....	38
2.3 TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DE SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL .....	49
 <b>3 CONTRIBUIÇÕES DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS PARA PENSARMOS QUESTÕES EDUCACIONAIS NA ÁREA DE DEFICIÊNCIA VISUAL .....</b>	<b>55</b>
 <b>4 A PERSPECTIVA CARTOGRÁFICA SE MATERIALIZANDO COMO MODO DE NOS INSCREVER NA PESQUISA .....</b>	<b>64</b>
4.1 CAMPO DE PESQUISA E SUJEITOS ENVOLVIDOS .....	69
4.2 AS FASES DA PESQUISA .....	71
4.3 ANÁLISE DOS DADOS .....	76
 <b>5 CARACTERIZANDO O MUNICÍPIO DE VILA VELHA .....</b>	<b>78</b>
5.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA .....	86
5.2 A POLÍTICA ATUAL EM ANÁLISE: 2012 A 2015 .....	103
5.3 A POLÍTICA EM AÇÃO PELA EQUIPE DO NÚCLEO .....	121
 <b>6 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM AÇÃO PELO OLHAR DOS PROFESSORES: DEMANDAS, POTÊNCIAS E FRAGILIDADES .....</b>	<b>127</b>
 <b>7 OBSERVAÇÕES DO COTIDIANO EM UMA ESCOLA .....</b>	<b>151</b>
 <b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>179</b>
 <b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>190</b>

## INTRODUÇÃO

O estudo que desenvolvemos está diretamente relacionado com nossa trajetória profissional. Assim, iniciamos com um retorno ao vivido em nossa experiência acadêmica e profissional, desvelando o porquê de nosso interesse pela área da Educação Especial, mais especificamente, pela deficiência visual.<sup>1</sup>

Ingressamos na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), no Curso de Pedagogia, no ano de 2009. Foi nesse curso que tivemos a chance de iniciar e aprofundar nossos conhecimentos a respeito da Educação Especial e também compreender a importância da pesquisa na trajetória profissional, tendo em vista a melhoria da qualidade dos processos de escolarização de todos os alunos.

Além disso, foi nesse espaço, na busca por qualificação, que fomos nos constituindo pesquisadora, questionando e redimensionando o cotidiano a partir de leituras críticas e reflexivas. Também foi nesse espaço acadêmico, aliado à nossa trajetória pessoal e aos conhecimentos de pesquisa como eixo de formação, que a Educação Especial passou a ser a área que mais nos desperta interesse.

Concomitantemente a essas descobertas, interessamo-nos em fazer parte de um grupo de pesquisa, o que se deu logo no primeiro período do Curso de Pedagogia com o ingresso no grupo “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, vinculado à linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, da Ufes. Inicialmente como voluntária e, posteriormente, como bolsista de iniciação científica.

As possibilidades de reflexão se multiplicaram com o envolvimento nesse grupo de pesquisa que se constituía por doutores, doutorandos, mestres, mestrandos e bolsistas de iniciação científica, o que nos possibilitou outros/novos olhares que foram se entrelaçando com nossa formação acadêmica.

A respeito de nosso envolvimento no grupo de pesquisa, concordamos com Jesus (2009, p. 169), quando enfatiza que o “[...] grupo nos oferecia possibilidades

---

<sup>1</sup> Neste estudo, o termo deficiência visual será usado para fazer referência tanto a alunos com baixa visão quanto a alunos cegos.

inesgotáveis e, dentre elas, a oportunidade de interpretação da experiência vivida. Permitia-nos ser um espaço-tempo de convergência/divergência de saberes”.

Registramos essa experiência como um processo contínuo de formação e desenvolvimento em que tivemos a oportunidade de participar de vários eventos científicos, escrevendo, apresentando, publicando artigos e fazendo parte das comissões de organização.

Nesse trajeto, cumpre ressaltar que a questão recorrente do grupo de pesquisa sempre foi a inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial,<sup>2</sup> o que nos possibilitou conhecer melhor as políticas educacionais e o significado de inclusão escolar, que não pode ser resumido à matrícula desse aluno na escola regular.

Assim, compreendemos que a inclusão escolar rompe com os paradigmas que alimentam o conservadorismo enraizado nas escolas, “[...] contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos [e] questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas [...]”, produzindo, assim, identidades e diferenças (BRASIL, 2010, p. 7).

O grupo de pesquisa no qual nos inseríamos entendia que a relação entre identidade e diferença não se ordena em torno de oposições binárias, por exemplo, normal/anormal, rico/pobre. As identidades são assumidas como instáveis, transitórias, inacabadas e, dessa forma, os alunos não são categorizáveis por características arbitrariamente escolhidas (BRASIL, 2010). “A Educação Inclusiva questiona a artificialidade das identidades *normais* e entende as diferenças como resultado da multiplicidade [...]. Trata-se de uma educação que garanta o direito à diferença [...]” (BRASIL, 2010, p. 8).

Assim sendo, a inclusão escolar “[...] não se resume tão somente ao acesso, mas também [se estende] à permanência [dos alunos público-alvo da Educação Especial] na escola comum com aprendizagem” (SOTO, 2011, p. 16). É muito importante, portanto, a evolução na trajetória escolar dos alunos indicados à Educação Especial

---

<sup>2</sup> Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

“[...] com o acesso a níveis mais elevados de ensino” (SOTO, 2011, p. 16), elemento primordial para usufruir o direito à educação, devendo ser alvo de preocupação e investimento tanto financeiro, quanto político e pedagógico.

Em nossa trajetória, assumimos, então, uma perspectiva inclusiva de Educação Especial, entendendo que o objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é assegurar a inclusão escolar dos alunos indicados à Educação Especial, orientando os sistemas de ensino para a efetivação da garantia de:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; [...] e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Nossa trajetória ganhava centralidade na formação inicial. Salientamos que, concomitantemente ao Curso de Pedagogia, como bolsista de iniciação científica e membro do grupo de pesquisa da área de Educação Especial, decidimos nos especializar na área de deficiência visual, inclusive com a influência de um trabalho apresentado no primeiro período da graduação sobre o tema.

Dessa forma, fizemos dois cursos nesse campo. O primeiro no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP) em Vitória, e o segundo no Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro. Enquanto o primeiro nos certificou, especializou-nos e nos deu base para entender de forma significativa a deficiência visual e suas especificidades, o segundo nos proporcionou mais segurança em relação à alfabetização de crianças com deficiência visual. Foram momentos de muito aprendizado.

Logo após nossa formação no Curso de Pedagogia, que nos proporcionou reflexões e questionamentos oriundos de experiências acadêmicas como aluna e como pesquisadora-aprendiz, começamos a trabalhar como professora especializada de deficiência visual na rede estadual de ensino no município de Vila Velha/ES no ano de 2013.

Essa experiência foi muito importante para nosso amadurecimento teórico-prático em relação a muitas discussões e inquietações vividas como graduanda da Ufes.

Nosso interesse em viver/compreender a realidade do cotidiano escolar e, principalmente, a articulação entre teoria e prática, tão importantes para a (re)significação do ser professor, fez-se mais presente no percurso vivido no cotidiano escolar.

Oportunamente, para referendar esse sentimento de articulação entre teoria e prática, trazemos para o debate Jean Houssaye (apud MEIRIEU, 2002, p. 30), quando enfatiza que o professor

[...] não pode ser nem um prático puro, nem um teórico puro. Ele está entre os dois, ele é esse entremeio. O vínculo deve ser, ao mesmo tempo, permanente e irreduzível, pois o fosso entre a teoria e a prática não pode subsistir. É esse corte que permite a produção pedagógica.

Foi esse corte que tentamos fazer como professora, compreendendo ou não a magnitude da ação: a articulação entre teoria e prática. Pensando na articulação entre teoria e prática, concordamos com Santos (2007, p. 20), quando argumenta que hoje vivemos “[...] uma discrepância entre teoria e prática [...] que é nociva para a teoria e também para a prática. Para uma teoria cega, a prática social é invisível; para uma prática cega, a teoria [...] é irrelevante”.

Assim, as reflexões teóricas construídas durante o Curso de Pedagogia e as reflexões oriundas de nossa experiência no cotidiano escolar foram (re)significando nossa prática pedagógica. Dessa forma, ser professora na área da deficiência visual foi uma experiência importante, visto que foi o espaço escolar que nos permitiu “negociar” para colocar em prática o que a academia e os cursos extracurriculares nos ensinaram.

Certa de que a escola é um espaço de todos, e é nela que os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, participando ativamente das tarefas escolares e se desenvolvendo como cidadãos nas suas diferenças (BRASIL, 2010), colocamo-nos atenta, buscando a constituição dos inúmeros possíveis respaldados na pesquisa cotidiana.

Na experiência do vivido, nossa relação com os demais profissionais da escola foi positiva, embora os impasses fizessem parte desse envolvimento, pois os professores pareciam nos olhar com desconfiança, como se dissessem: o que essa

moça faz aqui me perguntando tanto, me pedindo tanto ou me perturbando tanto?

Embora entendamos como positiva nossa experiência profissional, diversas atitudes desconfortáveis perpassaram nossa vivência inicial na escola, como professora de deficiência visual. A título de exemplo, sinalizamos para algumas delas: professores não disponibilizar os conteúdos para o professor de deficiência visual ou fazê-lo de forma ampla (capítulos inteiros de livros sem definição de datas para o trabalho em sala de aula); outros falavam que estavam usando o mesmo conteúdo que já tínhamos transcrito para o Braille ou digitado no computador, algumas aulas atrás, no entanto, no trabalho colaborativo realizado na sala de aula do ensino comum, podíamos ver outros conteúdos que enchiam o quadro de giz; professores que se colocavam muito disponíveis, mas nos passavam textos enormes de livros para serem transcritos para o Braille (já que não tínhamos impressora Braille) ou digitados no computador em um intervalo impossível de tempo.

As atitudes destacadas nos fazem concordar com Santos (2007, p. 57) que enfatiza: “É preciso conversar muito mais, dialogar muito mais, buscar outra metodologia de saber, ensinar, aprender”. É preciso encontrar diálogo entre os professores do aluno com deficiência visual para que seu direito de participar da dinâmica da escola seja garantido. Vale ressaltar que:

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas (BRASIL, 2010, p. 8-9).

Na busca pela implementação das políticas educacionais, percebemos diferenças entre as legislações vigentes e o vivido na escola, pois tínhamos como função construir práticas que colocassem o aluno com deficiência visual em condições de aprendizagem com seus colegas de turma, principalmente em relação aos conteúdos escolares, o que envolvia inúmeros processos de negociação, pois “[...] é no presente que se cuida do futuro” (SANTOS, 2010, p. 116).

Mesmo não negando as dificuldades encontradas, vale ressaltar que tentativas aconteciam incessantemente por parte de muitos professores e, até mesmo, com o passar do tempo, pelos docentes que inicialmente “pareciam” dificultar o trabalho



com os alunos com deficiência visual.

Como principal elemento responsável pelos avanços estabelecidos, visando à garantia de escolarização para os alunos com deficiência visual naquele espaço escolar, destacamos a criação de vínculos entre a professora de Educação Especial e os professores da sala de aula do ensino comum, que se constituíram em colaboração, visto que passaram a entender que os “[...] professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo” (BRASIL/MEC, 2010, p. 19).

A partir das relações estabelecidas e vendo nosso movimento e a colaboração com outros colegas professores que disponibilizavam as demandas de trabalhos surgidas na sala de aula do ensino comum, além de nos fazer perguntas e apresentar sugestões, outras tentativas de envolvimento passaram a se presentificar na escola. Assim, alguns professores que inicialmente não se sentiam responsáveis pelos alunos com deficiência visual passaram a se engajar nos processos educativos. Foi um movimento que nos proporcionou muito aprendizado.

Jesus, Vieira e Effgen (2014, p. 785) apontam:

Justamente essa ideia de construção coletiva nos permite reconhecer que a escola é um espaço repleto de ações excludentes, no entanto, nela, também, há uma pluralidade de invenções, de artes de fazer e de tentativas para envolver os estudantes no círculo do humano. Isso nos faz apostar na crença de que, pela via da pesquisa e de atitudes políticas alimentadas pela ética, podemos articular saberes-fazer e ações para tornar a escola mais receptiva às necessidades humanas.

Com base no entendimento dos autores sobre o coletivo engendrado no espaço escolar e a partir de nossa experiência profissional como professora de deficiência visual, julgamos ter condições para falar sobre algumas dificuldades e, principalmente, possibilidades do cotidiano. Vemos dificuldade, tensões e desânimos nas relações colaborativas que visam ao crescimento do aluno, uma carência de pessoas que se consideram “preparadas” para atender à função docente que é ser professor na heterogeneidade, mas vemos também que movimentos estão acontecendo, pois muitos docentes buscam soluções e informações sobre como

garantir o direito à escolarização para todos os alunos, inclusive para os alunos com deficiência visual, o que acarreta um espaço escolar, no dizer de Santos (2007), com “utopias” realistas, possibilitando um futuro concreto e com direção.

As dificuldades do cotidiano parecem estar criando movimentos na busca por soluções. E, com esse “[...] movimento, as possibilidades dialógicas entre as pessoas se tornam mais possíveis” (VIEIRA, 2012, p. 91). Vislumbrando esse diálogo de forma mais plural, faz-se necessário direcionar nosso foco, ou seja, voltar

[...] olhares para o humano e com isso para os potenciais desses sujeitos e as necessidades que carregam, pois, se o humano é visto como um sujeito atravessado por uma história singular e social de existência, o próprio cotidiano faz produzir uma pluralidade de necessidades [...] (VIEIRA, 2012, p. 91).

Nessa perspectiva, é preciso a mediação levando o aluno a construir sua subjetividade, incentivando-o a interagir com o mundo que o cerca, fazendo-o perceber-se pessoa e com autonomia capaz de desenvolver suas potencialidades.

Destacamos que os docentes são formados para sistematizar as ações realizadas com os alunos nas salas de aula do ensino comum e no atendimento educacional especializado:<sup>3</sup> os professores da sala de aula do ensino comum têm formação para atuar com as disciplinas que ministram, e os professores especializados têm formação para apoiar as especificidades dos alunos público-alvo da Educação Especial, dentre elas, a deficiência visual. Nesse contexto, ressaltamos que:

As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do [atendimento educacional especializado] cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL/MEC, 2010, p. 19).

Em nosso ponto de vista, acreditamos ser um dilema a formação do próprio Curso

---

<sup>3</sup> Para Baptista (2013, p. 58), atendimento educacional especializado deve ser “[...] uma ação plural em suas potencialidades e metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento”. Em suas análises, o autor considera atendimento educacional especializado como sinônimo de ação pedagógica. Nesse contexto, atendimento educacional especializado é entendido por nós como organizador de apoios e recursos a tudo que demanda a sala de aula do ensino comum.

de Pedagogia, que leva os professores a entender que a formação para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental é uma formação comum, que não forma para educar todos os alunos. A formação para atuar com alunos com deficiência visual de forma específica é realizada à parte, no entanto o professor precisa resgatar aquilo que aprendeu na graduação para compreender o que didático-metodologicamente fará com as peculiaridades do aluno em sua especificidade.

Apostamos que seja válido o professor da sala de aula do ensino comum buscar conhecer as especificidades didático-metodológicas para facilitar a aprendizagem desse aluno em sua sala de aula, e não ficar só na dependência do professor especializado, pois corremos o risco de continuar trabalhando na dicotomia: se tem o professor especialista, ele deve suprir as especificidades do aluno com deficiência visual; como o professor da sala de aula não é especializado, não é responsável, visto que não tem conhecimentos específicos. No entanto, o aluno está na sala de aula do ensino comum.

Há de se considerar que a base da formação é única e o professor deve desempenhar aquilo que é peculiar a todos os alunos: ministrar os conteúdos escolares. Se, por exemplo, o aluno cego sabe o Braille, mas não entende o conteúdo, nesse caso para que servirá o Braille?

O professor da sala de aula do ensino comum deve problematizar o conteúdo com todos os alunos, pois tem implicação didático-metodológica de provocar a aprendizagem em sua sala de aula. Dessa forma, o professor da sala de aula, como responsável pelo processo de ensino, deve implicar/mediar os significados dos sentidos que os conteúdos escolares trazem, dando condições reais para que os alunos com deficiência visual os interpretem. A função do professor especialista é proporcionar recursos apropriados à aprendizagem, ou seja, é complementar, e não substitutiva.

A partir das argumentações sobre o dilema da formação, fica-nos a reflexão: como os professores da sala de aula do ensino comum e professores especializados podem planejar, visando a garantir ao aluno acesso à interpretação do conteúdo e, dessa forma, ao conhecimento?

Cabe ressaltar que um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é orientar os sistemas de ensino a garantir “[...] a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão” (BRASIL, 2008, p. 14).

Isso “deveria” oportunizar a todos os alunos com deficiência visual a possibilidade de se desenvolver com a turma, fazendo as atividades como qualquer outro aluno e ao mesmo tempo em que os demais, visto que os “[...] processos de construção do conhecimento pela criança cega [e com baixa visão] são semelhantes aos das crianças videntes” (BRASIL, 2006, p. 26).

Segundo Santos (2007, p. 56), “[...] às vezes temos que encontrar o que é semelhante, e o semelhante é um ponto de partida, não de chegada”. Com isso, a fim de visibilizar a definição de deficiência visual, trouxemos para este estudo o conceito de cegueira e baixa visão. Dessa forma, começamos pela cegueira, que pode ocorrer de duas formas: cegueira congênita (desde o nascimento), ou cegueira adquirida (em decorrência de causas orgânicas ou acidentais).

De acordo com Sá et al. (2007), a cegueira é uma alteração total ou grave de uma ou mais das funções elementares da visão, afetando de forma inevitável a capacidade de se perceber distância, forma, cor, tamanho, posição ou movimento em um espaço mais ou menos abrangente.

De forma diferente do que a maioria das pessoas supõe, o termo cegueira não significa, necessariamente, total incapacidade para ver, mas, sim, apresenta desde ausência total de visão até perda da projeção de luz, causando prejuízo da aptidão a níveis incapacitantes para a realização de tarefas rotineiras (CONDE, 2012).

Nesse contexto, falamos em “cegueira parcial” (também nomeada “cegueira legal”), categoria em que estão os indivíduos apenas capazes de “contar dedos” a curta distância e os que só “percebem vultos”. Mais “próximos” da cegueira total, temos dois casos: os sujeitos que só têm “percepção” e os que têm “projeções luminosas”. No primeiro caso, esses indivíduos distinguem apenas entre claro e escuro; no segundo caso, são também capazes de identificar a direção de onde provém a luz. A “cegueira total” é a perda de visão por completo: a visão é nula, isto é, a

luminosidade não está presente (CONDE, 2012).

Ainda de acordo com o autor, uma pessoa é considerada cega se a visão corrigida do melhor dos olhos é de 20/200 ou menos. Ou seja, se ela pode ver a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa de visão normal pode ver a 200 pés (60 metros) ou, ainda, se o diâmetro mais largo do seu campo visual subentende um arco igual ou inferior a 20 graus, mesmo que sua acuidade visual<sup>4</sup> nesse campo restrito possa ser superior a 20/200 (campo visual muitas vezes chamado "visão em túnel" ou "em ponta de alfinete"). Com isso, pedagogicamente falando, é delimitado como cego o indivíduo que, com baixa visão de alta complexidade, precisa de instrução do Sistema Braille e, como sujeito com baixa visão, aquele que lê tipos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos ópticos.

A baixa visão também é denominada ambliopia, visão subnormal ou visão residual. O conceito de baixa visão é complexo, pois se relaciona com variedade e intensidade de comprometimentos das funções visuais.

Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral [...]. Uma pessoa com baixa visão apresenta grande oscilação de sua condição visual de acordo com o seu estado emocional, as circunstâncias e a posição em que se encontra, dependendo das condições de iluminação natural ou artificial (SÁ et al., 2007, p. 15).

Enquanto o processo educativo de um aluno com baixa visão se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos, o processo de aprendizagem de uma pessoa cega se fará por meio dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita (BRASIL, 2001).

Dessa forma, a construção do conhecimento do aluno com deficiência visual é semelhante a do aluno vidente, mas tem suas especificidades que precisam ser

---

<sup>4</sup> Acuidade visual é o grau de aptidão do olho para discriminar os detalhes espaciais, ou seja, a capacidade de perceber a forma e o contorno dos objetos. Essa capacidade discriminatória é atributo dos cones (células fotossensíveis da retina), que são responsáveis pela acuidade visual central, que compreende a visão de forma e a visão de cores. Se os óculos tradicionais, lentes de contato, ou implantes de lentes intraoculares não lhe oferecem uma visão nítida, pode-se dizer que a sua acuidade visual, ou nível de visão, é baixa (Disponível em: <<http://brasiltelemedicina.com.br>>).

garantidas por uma prática pedagógica que atenda a tal situação, já que as condições de acesso aos conteúdos escolares não são as mesmas.

No entanto, ainda não logramos tal perspectiva para todos. Dessa forma, destacamos movimentos que nos retornam aos pensamentos de Santos (2007, p. 20), quando enfatiza que:

[...] não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimento. Não necessitamos de alternativas, necessitamos é de um pensamento alternativo às alternativas.

Com essa perspectiva, entendemos ser necessário visibilizar a política local de Educação Especial do município de Vila Velha, com ênfase na deficiência visual, a fim de problematizar as questões postas por essa política, pois nossa experiência como professora de deficiência visual nos possibilitou perceber que se tem o imaginário de que tudo está resolvido em relação aos alunos com cegueira e com baixa visão. Assim, indagamos: se as questões sobre a deficiência visual nas legislações brasileiras estão postas, o que nos falta realizar?

Nessa linha de raciocínio, Figueiredo (2010, p.114) nos ajuda em suas análises sobre questões preocupantes. O autor enfatiza que o maior perigo existente na Educação Especial “[...] é a crença ingênua de que tudo está feito, ou seja, que os sistemas educativos regulares e os seus atores estão plenamente preparados para receber e promover o desenvolvimento integral das crianças”.

Muitas vezes, temos o pensamento inocente de que o “problema” relacionado com a questão de oportunizar aos alunos com deficiência visual a aprendizagem, logrando das mesmas condições de acesso ao conhecimento que o aluno vidente, está resolvido, pois o aluno com deficiência visual, exceto em alguns casos, tem o cognitivo preservado.

Então, tem-se a impressão de que, para os alunos com deficiência visual, no caso de cegueira, por exemplo, basta que aprendam orientação e mobilidade, Braille e sorobã.<sup>5</sup> Uma vez que ele saiba o Braille, está pronto para ler e escrever. A partir

---

<sup>5</sup> Sorobã “[...] é um contador mecânico adaptado para uso das pessoas com deficiência visual, cuja manipulação depende exclusivamente do raciocínio, domínio e destreza do usuário [...]. [Trata-se

disso, alguém na escola faz a transcrição (para o aluno) do português para o Braille, a transcrição (para o professor) do Braille para o português e pronto, não necessitando de mais nada, porque tem máquina Braille, tem o sorobã, a tecnologia assistiva e, em muitos casos, “até” o *notebook*.

A existência de vários recursos para o aluno com deficiência visual leva a crer que a questão do acesso ao conhecimento para ele está resolvida. Concordamos com Figueiredo (2010, p.114) quando nos diz que o processo de inclusão ainda se encontra em marcha, “[...] no seio de outro, de maior amplitude: o da promoção do sucesso educativo de todos os alunos”.

Dessa forma, salientamos que a escolarização do aluno com deficiência visual não está suficientemente contemplada; estamos em marcha, pois a questão, anteriormente exemplificada, do Braille, é parte do processo, mas não é tudo.

Quando se trata da função da escola em oportunizar o acesso ao conhecimento para todos os alunos, Brizolla (2009) argumenta que o fato de as escolas terem que se tornar inclusivas demonstra que, desde sua criação, elas não consideravam as diferenças dos alunos no contexto escolar.

Com isso, para Brizolla (2009, p. 61), “[...] retoma a necessidade de enfrentamento de questões antigas, ainda não contempladas satisfatoriamente de acordo com uma perspectiva democrática”. Atualmente as legislações nos dão alternativas que nos possibilitam oportunizar aos alunos com deficiência visual o acesso ao conhecimento a partir dos pressupostos da inclusão escolar.

Com base nos avanços das legislações vigentes, cumpre destacar que nosso interesse em pesquisar a política educacional da Educação Especial, com foco na deficiência visual, no município de Vila Velha, se deu por termos a intenção de compreender um pouco a política local, atravessada por movimentos “contraditórios”, que impactam consideravelmente a educação da rede de ensino. Quando professora de deficiência visual da rede estadual de ensino, pudemos conhecer, nos “corredores” das escolas em que trabalhávamos, parte da política de Vila Velha que nos evidenciava avanços e retrocessos na área de deficiência visual,

---

de] um recurso educativo específico imprescindível para a execução de cálculos matemáticos por alunos com deficiência visual” (BRASIL/MEC, 2006).

devido a descontinuidades políticas. Assim, compreender um pouco essa política nos interessa neste estudo.

Afirmamos nossa prerrogativa de problematizar desde a política local à prática organizativa da escola no município de Vila Velha. Dessa forma, reforçamos a premissa de Brizolla (2009, p. 58) sobre as políticas, pois,

Na concepção de política defendida neste trabalho, as políticas centrais constituem-se em oportunidades de construção de políticas locais que se debruçam sobre os princípios e as propostas colocadas pelo programa global e, a partir destes elementos, desdobram as suas ações, conforme as necessidades e possibilidades locais.

São desafios presentes nas Secretarias de Educação e nas escolas que, se contemplados satisfatoriamente, poderão apontar possibilidades pedagógicas que possam garantir o direito a uma educação de qualidade para todos os alunos, inclusive para os alunos com deficiência visual.

Assim, apoiamo-nos em Mainarde (2006), que discute as contribuições da “abordagem do ciclo de políticas” para pensarmos as questões de políticas educacionais. De acordo com o autor, essa abordagem foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e por colaboradores, que “[...] propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Sobre o contexto da influência, o autor argumenta que é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, pois há disputa “[...] para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p. 51). Com os atuantes desse contexto os conceitos adquirem legitimidade, formando um discurso de base para a política.

O contexto de influência tem uma relação simbiótica<sup>6</sup> com contexto de produção de texto, no entanto não se caracteriza como evidente ou simples, visto que o contexto de influência tem frequentemente relação com “[...] interesses mais estreitos e

---

<sup>6</sup> Simbiose é quando dois seres vivos se associam de forma que haja benefício para: ambos, proporcionalmente ou não; apenas para um deles; ou um dos dois podendo sair em desvantagem.



ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral” (MAINARDES, 2006, p. 52). Dessa forma, de acordo com o autor, as políticas são intervenções textuais, mas que carregam limitações materiais e possibilidades. Possibilidades estas que buscamos visibilizar neste estudo.

Com base em Ball e Bowe, Mainardes (2006, p. 53) explica que, no contexto da prática, “[...] a política está sujeita a interpretação e recriação [...]”, lugar que produz implicações e consequências que podem refletir em transformações significativas na política original, haja vista que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desse contexto da prática; elas estão sujeitas à compreensão podendo ser reelaboradas:

Na prática, os autores argumentam que a questão é que quem escreve os textos políticos não pode controlar os significados de seu conteúdo, uma vez que partes do documento podem ser rejeitados, selecionados, desprezados, deliberadamente mal interpretados, dentre outros.

De acordo com Mainardes (2006, p. 53), “Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais [...]”. Assim, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações no processo de implementação das políticas.

Dito isso, cumpre sinalizar que a metodologia utilizada para conduzir nosso estudo sobre as políticas locais foi a cartografia, pois, com caráter processual de investigação, é um método que acompanha movimentos, investiga processos (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012).

Esta pesquisa teve como lócus o Núcleo de Educação Especial de Vila Velha e uma das escolas que tinha o maior número de alunos com deficiência visual do município, pois nosso propósito foi estudar da política educacional à organização escola. Para atender aos anseios do estudo, cumpre destacar que também realizamos um grupo focal com os professores da área de deficiência visual da rede de ensino.

Com tal proposição, os sujeitos da pesquisa foram: a) do Núcleo de Educação Especial – a coordenadora e os profissionais responsáveis pela deficiência visual; b) da rede de ensino – os professores especializados da área de deficiência visual; e c) da escola – os professores da sala de aula do ensino comum e os professores especializados em atuação com seus alunos com deficiência visual.

Desse modo, considerando a implicação com o processo de aprofundamento teórico-prático na pesquisa e nossa vontade como professor-pesquisador em trabalhar imerso em um movimento cartográfico amplo, nosso objetivo geral foi:

**investigar como se materializam os processos de escolarização de alunos com deficiência visual no ensino fundamental a partir das políticas locais e das práticas escolares no município de Vila Velha/ES.**

Com o intuito de conduzir a investigação, nossos objetivos específicos foram:

- a) analisar como as questões relativas à Educação Especial são contempladas na política educacional no município de Vila Velha, com destaque para a deficiência visual;
- b) analisar como estão sendo colocadas em ação essas políticas, tendo em vista a matrícula, a permanência e o acesso ao conhecimento de alunos com deficiência visual;
- c) conhecer e analisar como as políticas chegam à escola na visão dos professores especializados e como são colocadas em ação;
- d) analisar os processos de escolarização desenvolvidos na escola (com alunos e professores), buscando entender os movimentos realizados para que a sala de aula do ensino comum e o atendimento educacional especializado possibilitem acesso ao conhecimento.

Diante disso, destacamos que a efetivação deste estudo se fez importante por pensarmos discussões abrangendo estudos locais e pela riqueza de conhecimentos que estão reunidos e analisados nesta pesquisa.

## 2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Neste capítulo, temos a intenção de fazer um diálogo com a literatura e a legislação para entender melhor o conhecimento produzido sobre as políticas educacionais e os processos de escolarização oferecidos ao aluno com deficiência visual.

Para tal, fizemos um levantamento de estudos sobre o tema proposto em *sites* acadêmicos como: a Biblioteca Eletrônica Scientific Electronic Library Online (SciELO); a Plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); anais de seminários e congressos nacionais de pesquisa; e dissertações e teses disponíveis em bibliotecas virtuais de universidades brasileiras.

Em nossas buscas nos *sites* acadêmicos, pesquisamos estudos sobre as legislações educacionais brasileiras a partir de 1988, políticas públicas e processos de escolarização vislumbrando conhecer as práticas pedagógicas inclusivas, visto que se relacionam com as políticas em ação.<sup>7</sup> Pudemos, então, perceber a escassez de publicações que envolvem, especificamente, os “processos de escolarização”.

Buscamos outros descritores, tais como: deficiência visual, aluno cego, cegueira, educação de cegos, práticas pedagógicas e escolarização do aluno com deficiência visual.

Nossa busca inicial revela a ausência de publicações que tratam das políticas em ação, vislumbrando os processos de escolarização oferecidos ao aluno com deficiência visual de forma ampla, justificando, assim, nosso estudo e sua contribuição na construção de conhecimento na área.

Trouxemos para este estudo de mestrado um diálogo com publicações que nos ajudaram a fazer emergir reflexões sobre nosso tema de pesquisa, focalizando as possibilidades da constituição de ações que respondam às demandas da

---

<sup>7</sup> Para falarmos sobre política em ação, remetemo-nos a Bowe et al. (1992, p. 22, apud MAINARDES, 2006, p. 53), que salientam que “[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos”. Pensamento assim compreendido por Mainardes (2006, p. 53): “Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas”.

escolarização desses sujeitos. Trata-se de um diálogo que potencializa a aquisição de conhecimento dos alunos, buscando compreender para onde aponta a literatura em relação à temática em questão.

Dessa forma, na classificação dos estudos utilizados em nossa revisão de literatura, organizamos as publicações em três eixos.

No primeiro eixo, começamos por alguns apontamentos sobre a Educação Especial e algumas legislações que contemplam a área. Também trouxemos publicações oficiais sobre o tema no Estado do Espírito Santo e apontamentos de alguns documentos oficiais sobre o município de Vila Velha.

No segundo eixo, destacamos publicações que se relacionam com as políticas em ação, visibilizando algumas especificidades dos processos de escolarização dos sujeitos com deficiência visual.

Nesse movimento, no terceiro eixo, fechamos nossa revisão de literatura com trajetórias possíveis de alunos com deficiência visual que passaram pela escola regular e puderam avançar chegando a níveis mais elevados de ensino. A título de exemplos, trouxemos algumas publicações desses sujeitos. Item que nos ajuda a justificar nosso objeto de estudo, pois o sujeito cego ou com baixa visão tem um potencial que precisa ser considerado pela política e pela prática escolar, é direito do aluno.

## 2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DO GLOBAL AO LOCAL

Seguindo a linha de raciocínio proposta, Caiado (2003) apresenta a conjuntura histórica desde a prática efetiva de exclusão até a Educação Especial como um direito social. Pontua que, após 20 anos de ditadura militar, no início da década de 80, movimentos operário e social reivindicam direitos civis, políticos e sociais. Em 1984, acontece o primeiro comício das Diretas. Em 1985, o representante da ditadura perde a eleição para a Presidência da República e, a partir disso, “[...] várias medidas políticas são tomadas, incluindo a liberdade de criação de partidos políticos, o que vai favorecer um amplo debate [...]” (CAIADO, 2003, p. 9).

Continuando esse panorama histórico, a autora pontua sobre nossa primeira lei que

fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 1961, que já anunciava que a educação de “excepcionais” deveria se enquadrar no sistema geral da educação, no que for possível, para que esse público fosse integrado na comunidade, mas salienta: “[...] em nosso país, quando se fala em inclusão do aluno deficiente no ensino regular, geralmente, o marco é a Constituição Brasileira promulgada em 1988” (CAIADO, 2003, p. 8).

Segundo a autora, antes da Constituição Federal de 1988, experiências “[...] de inclusão já aconteciam, principalmente entre famílias que insistiam no acesso de seus filhos à escola regular” (CAIADO, 2003, p. 8-9), no entanto a prática social na área estava centrada em instituições especializadas.

Entendemos que, mesmo com o movimento de institucionalização da pessoa com deficiência visual, por exemplo, o Instituto Benjamin Constant, a escolarização desse sujeito foi uma das primeiras a se esquematizar na escola regular, pois começa a frequentá-la muito antes da Constituição Federal Brasileira de 1988.

Santos (2007) pontua um dado interessante para ser visibilizado. O autor argumenta serem relativamente recentes associações constituídas e geridas por pessoas cegas, que começaram a ganhar visibilidade na década de 50 e se expandiram nos anos 80 por todo o Brasil, ganhando força nos anos 90, do século passado. Para o autor, a partir disso, as discussões envolvendo esses segmentos foram atingindo diversos setores na sociedade, o que resultou em várias iniciativas com as publicações de diversos documentos.

Como exemplo desse tipo de organização, o autor traz a Associação Baiana de Cegos, fundada em 1985, e que tem por objetivo desenvolver projetos com vistas à inclusão da pessoa cega. Porém, o autor sinaliza que se observam profundas lacunas nessa associação, “Uma vez que não foram evidenciados projetos e estratégias consistentes [...] possibilitando a inclusão no mercado de trabalho, na educação e por melhores condições de acessibilidade” (SANTOS, 2007, p. 34) das pessoas com deficiência visual.

Caiado (2003) desenvolveu um estudo buscando considerar o indivíduo imerso nas relações sociais. Sua proposta foi analisar o direito à educação do aluno cego no

ensino regular no paradoxo da inclusão/exclusão. Apontou que o sistema capitalista é excludente desde sua raiz, já que existe a exploração do trabalho e a apropriação de bens pela classe dominante, bens estes produzidos coletivamente. Assim, essa classe cria mecanismos que lhe garantam esse lugar no poder para perpetuar a exploração.

Fazendo uma reflexão sobre as diferentes trajetórias escolares que têm influência direta nas condições sociais do sujeito cego, destaca que “[...] indivíduos reais percorrem diferentes caminhos sociais, mesmo partilhando da mesma condição biológica” (CAIADO, 2003, p. 46). Em suas conclusões, instiga-nos a pensar sobre a excelência da palavra como mediadora do mundo e a necessidade da apropriação de experiências significativas e interação com o grupo social para aprender valores e conteúdos escolares.

Assim, feitas essas observações, julgamos pertinente fazer um diálogo com a literatura sobre os movimentos de inclusão retradados nas legislações brasileiras após a Constituição Federal de 1988, a fim de evidenciarmos as políticas públicas até chegarmos ao atual momento histórico.

Com isso, trouxemos Kassar e Rebelo (2013), que fazem um panorama histórico sobre o atendimento especializado e a Educação Especial. O estudo das autoras nos interessa porque queremos visibilizar as políticas educacionais brasileiras da Educação Especial, embora saibamos que o atendimento educacional especializado é parte integrante dos dispositivos legais, no que tange à inclusão escolar.

Interessa-nos, neste momento, enfatizar que, na “[...] década de 1990, percebe-se uma preocupação em se identificar a Educação Especial com um olhar pedagógico/educacional e escolar” (KASSAR; REBELO, 2013, p. 28).

Segundo as autoras, é o período em que “[...] temos a influência de concepções difundidas por organismos multilaterais no corpo das formulações das políticas educacionais brasileiras” (KASSAR; REBELO, 2013, p. 28), sobretudo após a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, de 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994.

Nessa mesma linha de pensamento, Garcia (2008, p. 13) argumenta:

Em síntese, a década de 1990 foi marcada por uma reforma educacional nos países em desenvolvimento, orientada, entre outros elementos, pelo consenso em torno da universalização como política que organiza a educação básica e que passou a ser difundida como estratégia de inclusão social na virada do século.

Para Garcia (2008), analisando os documentos internacionais, estes têm em comum discursos em defesa de práticas educacionais inclusivas como promotoras de inclusão social, no entanto com uma perspectiva que não questiona o sistema social atual, ao contrário, são propostos reparos sociais para aqueles que dele necessitam.

De acordo com a autora, também não há questionamento sobre a organização escolar, ou seja, “A compreensão que nutre nossos estudos toma como pressuposto que pensar a política educacional implica pensar práticas vividas por sujeitos concretos que representam forças sociais diferenciadas e em luta constante” (GARCIA, 2008, p. 12).

Sobre os documentos norteadores da política educacional, a autora pontua que essa profusão ocorre por diversas esferas: por agências multilaterais no âmbito internacional; pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação no âmbito nacional; e, de forma mais local, por Conselhos Estaduais de Educação e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

O discurso predominante no campo educacional chega para os professores por diferentes formas, nas suas variadas faces, “[...] conduzindo valores, princípios, diretrizes e ações que devem ser divulgadas e adotadas” (GARCIA, 2008, p. 12).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, promulgada em 13 de junho de 1990, no que se refere à educação, dispõe, em seu art. 53, que

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; [...] V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990, p. 31).

Em seu art. 54, III e V, pronuncia que é dever do Estado garantir à criança e ao adolescente: “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [e] acesso aos níveis mais

elevados do ensino [...] segundo a capacidade de cada um [...]” (BRASIL, 1990, p. 31).

Kassar e Rebelo (2013) apontam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 estabelece que os sistemas de ensino devem se responsabilizar pelos serviços especializados com a elaboração de currículo, técnicas, métodos, recursos educacionais e organização específica, visando a atender às necessidades desse público.

Assumindo a inclusão como elemento-chave das legislações educacionais brasileiras, em suas análises, Garcia (2008) argumenta que o contraponto não é a presença ou ausência do serviço educacional especializado nas escolas, mas é a forma de utilização desses serviços nas redes de ensino. Problematisa a noção da concepção de escola considerada satisfatória para a maior parte dos alunos, “precisando apenas” fazer a adaptação com os serviços especializados para incorporar aqueles com necessidades educacionais especiais.

A Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (1999), Decreto Presidencial nº 3.298/99, adota, como um de seus princípios, no art. 5º, III, “ [...] respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos”.

Especificamente em relação à educação, em seu art. 24, o decreto estabelece:

- I - a matrícula compulsória em cursos regulares [...];
- II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino; [...]
- V - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino [...] (BRASIL, 1999).

A Lei nº 10.172/01, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas e objetivos para a educação da pessoa com necessidades educacionais especiais. Dentre elas, destacamos: desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios; padrões mínimos de infraestrutura das escolas para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais; formação inicial e continuada dos professores para atendimento às



necessidades dos alunos; disponibilização de recursos didáticos especializados de apoio à aprendizagem nas áreas visual e auditivas; dentre outras (BRASIL, 2004).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Em seu art. 3º, entende-se por Educação Especial um processo educacional com proposta pedagógica, assegurando ao aluno público-alvo da Educação Especial recursos e serviços, estruturados de forma institucional, que apoie, complemente e suplemente “[...] de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos [...], em todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2001, p. 5).

Essa Resolução representa um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco da atenção à diversidade, na educação brasileira, quando ratifica a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos [...].

[...] não é o aluno que tem que se adaptar à escola, mas é ela que, consciente da sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo (BRASIL, 2004, p. 22-23).

No entanto, Kassir e Rebelo (2013, p. 31) pontuam o fato de que esta “[...] define a educação especial como uma proposta pedagógica diferenciada que pode ocorrer concomitante à educação comum ou vir a substituí-la”.

Segundo Kassir e Rebelo (2013), o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 orienta as normatizações trazidas pela Resolução nº 02/2001, explicando os termos usados:

[...] ‘apoiar, complementar, suplementar os serviços educacionais comuns’ e, ‘em alguns casos’, substituí-lo. Existe dupla conotação de atendimento educacional especializado; concomitante ao ensino comum (tomado como apoio), e algo que pode vir a substituir a escolarização dos alunos com deficiência, podendo ser prestado em ‘classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e atendimento domiciliar’ (KASSIR; REBELO, 2013, p. 32).

O Brasil, por meio do Decreto nº 3.956, promulgou, em 8 de outubro de 2001, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Dessa forma, comprometendo-se a tomar medidas legislativas, sociais, educacionais, trabalhistas ou de outra natureza para eliminar a discriminação contra as pessoas público-alvo da Educação Especial e proporcionar sua plena participação em sociedade (BRASIL, 2004).

Com esse Decreto, o Brasil também se compromete a trabalhar nas áreas de: prevenção de todas as formas de deficiência, detecção e intervenção precoce e sensibilização da população, destinadas à eliminação de preconceitos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2004).

Kassar e Rebelo (2013) destacam que, no final de 2003, com o lançamento do programa do Governo Federal, Educação Inclusiva: Direito e Diversidade, diversas ações passam a ser implantadas no Brasil com a intenção de transformar os sistemas de ensino em sistemas de ensino inclusivos. “A partir de então, vários documentos são elaborados e distribuídos pelo Governo Federal nos diferentes municípios brasileiros nos cursos de formação em serviço para os profissionais da educação” (KASSAR; REBELO, 2013, p. 33). Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traz a Educação Especial como transversal e articulada ao ensino comum.

Referindo-se à garantia de provisão de apoios técnico e financeiro, visando à implementação do atendimento educacional especializado preferencialmente na rede pública regular de ensino, Kassar e Rebelo (2013) enfatizam que esta foi determinada, inicialmente, pelo Decreto nº 6.571/2008. Ou seja, isso só ocorreu 20 anos após esse direito ser garantido pela Constituição Brasileira de 1988 (no art. 208, III). Doze anos depois, efetivou-se sua ratificação na Lei nº 9.394/96 (no art. 60 parágrafo único).

As autoras também nos ajudam a analisar o Decreto nº 7.611/2011, que revogou e, de certa forma, substituiu o Decreto nº 6.571/2008. O Decreto de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, “[...] prevê como dever do estado a oferta da Educação Especial [...] preferencialmente na rede regular de ensino. A Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializados [...]” (KASSAR; REBELO, 2013, p. 37).

Com o Decreto de 2011, o Poder Público passa a estimular e fomentar o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar, alterando o Decreto nº 6.253 de 2007, assegurando recursos para a dupla matrícula, reconhecendo as matrículas na rede regular de ensino (classes comuns ou especiais de escolas regulares) e em escolas especiais ou especializadas.

Assim, estudar as legislações brasileiras contribui para pensarmos que, nos documentos atuais, não há mais dois tipos distintos de alunos: os que devem ser educados e os que devem ser reabilitados (KASSAR; REBELO, 2013).

Outro documento que se faz importante neste estudo é o PNE/2014-2020. Trazendo a prerrogativa, na Meta 4, de universalizar, para a população de 4 a 17 anos público-alvo da Educação Especial, acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, que deve acontecer “[...] preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2010, p. 55).

Para o cumprimento da meta estabelecida, o PNE deverá atender à necessidade de, dentre outras demandas, fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas e estimular a criação de centros multidisciplinares para apoiar o trabalho dos professores da educação básica com alunos público-alvo da Educação Especial.

Por fim, os estudos e os documentos oficiais dialogam com nossa pesquisa, visto que esta tem relação direta com as políticas educacionais e coloca-nos a questão de que hoje temos o desafio de construir possíveis caminhos que nos levem à formação de uma Educação Especial que colabore verdadeiramente com a perspectiva da escolarização de todos, sem ignorar as necessidades de sujeitos com características específicas.

Considerando a política educacional nacional, buscaremos nos aproximar das políticas educacionais locais, tanto da esfera estadual quanto da esfera municipal, especificamente, de Vila Velha. Esclarecemos que não temos a intenção de dialogar, neste item, diretamente com todos os documentos oficiais do município de Vila Velha, apenas trouxemos uma explanação feita por outros autores ou pelo próprio documento para sintetizar alguns pontos. As políticas do município serão trabalhadas na análise dos dados, já que nosso estudo abrange da política educacional local à organização escolar.

Seguindo essa linha de raciocínio, para visibilizar documentos legais do Estado do

Espírito Santo, Bernardo (2010) nos auxilia. Em consonância com a linha nacional de inclusão escolar para alunos público-alvo da Educação Especial, a autora traz apontamentos da existência dos documentos elaborados em esfera estadual.

Ressaltamos que não tivemos a intenção de expor os documentos locais de forma cronológica, relacionando-os com as legislações nacionais. Nosso intuito foi visibilizar de forma conjunta documentos da esfera estadual e, posteriormente, da esfera municipal.

Dessa forma, Bernardo (2010) aponta a existência de alguns documentos legais da esfera estadual, por exemplo, a Resolução CEE nº 58/95,<sup>8</sup> que, em seus arts. 104 a 122, define a estrutura organizacional do sistema de ensino; a Portaria nº 074-R,<sup>9</sup> de 6 de dezembro de 2000, da Secretaria Estadual da Educação, que dispõe sobre critérios para o atendimento dos alunos “portadores de necessidades educativas especiais” na rede regular de ensino; a Lei Estadual nº 7.050, de 14 de janeiro de 2002, que consolida as normas estaduais relativas aos “portadores de deficiência” e dá outras providências.

Em relação à Lei Estadual nº 7.050, de 14 de janeiro de 2002, destacamos os parágrafos 6ª e 7ª do art. 31, que estabelecem que “[...] as escolas devem ser dotadas de infraestrutura física e equipamentos adequados [...]; [e] os alunos [com] deficiência deverão ter acesso aos benefícios conferidos aos demais educandos [...]”.

Pasolini (2008) argumenta que a Resolução do CEE nº. 58/95 foi revogada e passou a vigorar a Resolução nº. 1.286/2006, que fixa normas para a educação no sistema estadual de ensino do Estado do Espírito Santo. Consultando a referida Resolução, que foi homologada em 4 de maio de 2006, destacamos o art. 138, que trata dos objetivos da Educação Especial:

- I - contribuir para o desenvolvimento global das potencialidades dos alunos;
- II - incentivar a autonomia, cooperação, espírito crítico e criativo da pessoa portadora de necessidades educativas especiais;
- III - contribuir para a preparação dos alunos para participarem ativamente no mundo social, cultural, dos desportos, das artes e do

---

<sup>8</sup> Sobre a Resolução CEE nº 58/95, discorreremos no parágrafo seguinte.

<sup>9</sup> Sobre a Portaria nº 074-R, de 6 de dezembro 2000, cumpre destacar que não tivemos acesso para maiores esclarecimentos.

trabalho; IV - proporcionar condições para a freqüência desses educandos à escola em todo o fluxo de escolarização respeitando os ritmos próprios dos alunos; V - desenvolver programas voltados à preparação para o trabalho; VI - promover o envolvimento familiar e da comunidade no processo de desenvolvimento global do educando (ESPÍRITO SANTO/SEDU, 2006, p. 19-20).

E em seu art. 143, pontua que as “[...] escolas de Educação Especial não poderão oferecer a educação básica regular a seus alunos” (ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 21). Pasolini (2008, p. 58) assinala que o Estado do “Espírito Santo, em seus documentos, não faz nenhuma referência à organização curricular e pedagógica”.

Também destacamos o documento Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino, do ano de 2011.

Este documento tem como objetivo orientar a implementação de uma política de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Espírito Santo, visando à organização de escolas que valorizem as diferenças como fator de enriquecimento do processo educacional, a fim de favorecer a transposição de barreiras para a aprendizagem e propiciar a participação dos alunos com igualdade de oportunidades (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 6).

O referido documento descreve que a Educação Especial atuará de forma articulada com o ensino comum, garantindo acesso e permanência dos alunos público-alvo da Educação no ensino regular, com participação, aprendizagem e acesso aos níveis mais elevados de ensino (ESPÍRITO SANTO, 2011). Visibilizando especificamente o município de Vila Velha, Bernardo (2010), aponta a Lei Orgânica Municipal (1990) e o Plano Municipal de Educação 2001-2010.

A Lei Orgânica Municipal de 1990 objetiva a “[...] inserção da criança e do adolescente no processo educacional, incluindo os excepcionais, à margem do ensino fundamental” (VILA VELHA, apud BERNARDO, 2010, p. 99).

Segundo a autora, o Plano Municipal de Educação, de 2001 a 2010, defende um atendimento inclusivo que desenvolva o potencial dos sujeitos público-alvo da Educação Especial, respeitando as diferenças e atendendo às suas necessidades.

O compromisso do referido documento, em relação ao aluno público-alvo da Educação Especial, é garantir “[...] acesso e permanência na escola de qualquer aluno [...], colocando em prática uma política de respeito às diferenças individuais”,

que significa “[...] aprimorar o processo de ensino centrado na aprendizagem do aluno” (VILA VELHA, 2003, p. 35).

Bernardo (2010, p. 99-100) sinaliza que:

[...] por meio de documentos, o acesso ao aluno deficiente já estava sendo sinalizado, mas, sabedores também da existência de uma disparidade entre os textos legais e a realidade, o município de Vila Velha não ficava de fora dessa realidade que acontecia (acontece?) em nível global.

Para se juntar aos documentos citados acima, trouxemos o estudo de Victor et al. (2013) que descreve a política de Vila Velha tomando como referência o documento municipal Orientações para Subsídio dos Trabalhos de Educação Especial no Sistema de Ensino Municipal de Vila Velha, de 2011. Segundo as autoras, no município de Vila Velha, a Educação Especial é garantida a todos os níveis e modalidades de ensino ofertados pelo sistema municipal – educação infantil, ensino fundamental e na modalidade jovens e adultos.

A “[...] estrutura do atendimento se concretiza mediante a oferta de serviços de apoio pedagógico especializado em: (a) classe comum, (b) sala de recursos, (c) atendimento domiciliar, (d) ensino itinerante” (VICTOR et al., 2013, p. 154-155). Conforme o documento municipal,

[...] os alunos indicados para a educação especial devem ser trabalhados em **sala de aula regular** necessitando os professores regulares e de educação especial atuarem de forma colaborativa, minimizando os obstáculos que venham impedir esses estudantes terem acesso aos conhecimentos trabalhados (VILA VELHA, apud VICTOR et al., 2013, p. 155, grifos do autor).

Sobre o currículo, o documento solicita sua adequação e advoga que tal ação deve se desdobrar em atividades, práticas pedagógicas e avaliação adaptada ao aluno. Para as autoras, no documento não há discussão e nem orientação dos processos de avaliação dos alunos público-alvo da Educação Especial. Na análise de Victor et al. (2013), o documento analisado preceitua, como responsabilidade do sistema de ensino, a realização de diagnóstico.

Assim, a partir dos estudos que nos relatam mais diretamente sobre as políticas educacionais locais para o aluno público-alvo da Educação Especial, julgamos

pertinente visibilizar os movimentos que envolvem práticas pedagógicas de inclusão. Trata-se de um olhar mais amplo que advém das políticas educacionais em ação na escola.

## 2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: AS POLÍTICAS EM AÇÃO

Primeiramente, salientamos que, baseada em Mantoan, Prieto e Arantes (2006, p. 1), “A inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial regular”. Desse modo, para as autoras, o propósito da inclusão escolar é reconhecer e valorizar a diversidade como condição do humano, favorecedora da aprendizagem. Portanto, as limitações dos sujeitos devem ser entendidas como informação sobre eles que, dessa forma, não podem ser abandonadas na elaboração de planejamentos de ensino.

Com isso nos apoiamos no estudo de Melo (2016), que busca analisar a implementação das políticas na área de deficiência visual entre 2008 e 2013 em quatro municípios da região metropolitana, dentre eles, Vila Velha.

De acordo com o autor, houve, em Vila Velha, a aquisição de diversos materiais pedagógicos e didáticos, equipamentos específicos para a área de deficiência visual. A partir disso, pontua que os recursos e serviços são importantes para a escolarização dos sujeitos da área, desde que sua utilização ocorra sem uma visão ilusória, visto que a oferta, por si só, não garante a escolarização. Quando há uma visão imaginária, esta leva à culpabilização do indivíduo, pois, uma vez que os alunos não aprendem após a oferta dos diversos recursos, são atribuídos a esses sujeitos problemas cognitivos e/ou neurológicos. Dessa forma, é essencial a mediação do trabalho pedagógico (MELO, 2016).

Melo (2016) pontua que, em todos os municípios que fizeram parte de seu estudo, a formação para professores da área de deficiência visual estava ligada à prática pedagógica com uma visão pragmática e praticista. Nas análises do autor, nos quatro municípios que fizeram parte de seu estudo, havia uma naturalização de práticas pedagógicas cristalizadas, como se não existissem outras demandas a serem trabalhadas e outras ações a serem desenvolvidas com o aluno com

deficiência visual, pois o trabalho não era questionado, transformado, reconfigurado e não acontecia de forma crítica.

De acordo com Melo (2016), no período pesquisado, Vila Velha fez um bom trabalho para a área de deficiência visual, pois desenvolveu uma política direcionada, registrada e sistematizada como o projeto de escolas polo, cargos específicos para a área em concursos públicos e processos seletivos e contava também com sala de produção e reprodução de materiais para alunos cegos e com baixa visão. Melo (2016) destaca, ainda, que a equipe de deficiência visual no município de Vila Velha se reunia semanalmente a fim de debater questões do cotidiano escolar, discutir, apresentar relatórios e também estudar textos específicos da área.

No entanto, a partir de 2008, houve descontinuidades administrativas, que dificultaram ou inviabilizaram o registro sistemático das políticas para esse público (MELO, 2016). A política foi se desfazendo, passando os encontros a acontecer de forma isolada, consequência da interrupção do trabalho que vinha sendo realizado.

Outro estudo que merece atenção é o de Santos (2007), sobre práticas de implementação das políticas do atendimento ao aluno com deficiência visual, investigou como vem acontecendo a proposta de inclusão na escola regular, tendo como base as percepções dos sujeitos que vivenciam essa realidade.

Em suas análises, o autor discute as implicações da deficiência visual na escola e os entraves existentes. Desafios estes presentes que se colocam desde o precário fornecimento de material didático em tempo hábil pelo CAP,<sup>10</sup> até a pouca informação dos profissionais da escola sobre o tema inclusão. O primeiro não se faz presente na construção de uma proposta inclusiva e, quanto ao segundo, enfatiza que os dirigentes das escolas não discutem sobre o tema inclusão nas reuniões, o que acarreta o pouco ou nenhum conhecimento sobre a legislação por parte dos profissionais.

Para Santos (2007), como desafio da educação na atual conjuntura, a escola negligencia a transmissão dos conhecimentos construídos historicamente pela sociedade e a formação da consciência crítica dos educandos, pois são muitos os

---

<sup>10</sup> Objetiva subsidiar os sistemas de ensino para a efetiva proposta da educação inclusiva.



alunos que terminam o ensino médio sem apresentar as habilidades e competências previstas para esse nível de ensino.

Em suas conclusões, salienta que o material didático adaptado ainda é o maior motivo de descontentamento por parte dos alunos cegos. Na análise do autor, observando as discussões presentes nas políticas educacionais, nota-se que as orientações não direcionam para mudanças estruturais radicais. A inclusão educacional para alunos público-alvo da Educação Especial é pensada tendo por parâmetro o modelo atual de escola, por meio de indicações superficiais de mudanças, não sendo promovidas ações de caráter mais concreto, como investimentos financeiros que contribuam efetivamente para tornar esse ideal mais viável.

Na progressão do estudo, destaca-se a sugestão de Santos (2007) em estreitar relações entre escola e CAP, com o intuito de impulsionar discussões a respeito do aluno com deficiência visual, para incorporá-las aos documentos orientadores do CAP e da escola.

Brizolla (2009), por sua vez, busca mapear o terreno onde as políticas são implantadas, interpretando os caminhos que se apresentam nesse processo. Para a autora, o cotidiano do trabalho pedagógico com alunos público-alvo da Educação Especial mostra, em diferentes aspectos, que algumas políticas do passado se repetem nas políticas do presente, outras políticas são reconstruídas e outras nos indicam sua passagem.

A publicação da autora evidencia que os dados encontrados sobre a inclusão escolar em localidades específicas, revelados por gestores, professores, alunos e familiares de alunos, são ancorados na memória e herança de experiência individual que não podem ser absolutizados. A autora pressupõe que um dos elementos importantes para a definição das atuais políticas públicas de inclusão escolar são os fatores culturais que, historicamente, vão construindo diversos processos de representação, rejeição, aceitação e incorporação de conquistas sociais.

O estudo de Brizolla (2009) foca o potencial das ações propostas e implementadas, vislumbrando transformações significativas nas concepções educacionais e práticas

das redes educativas. Para a autora, a sociedade adota uma postura de mera “recepção” das ações das políticas públicas. Em tal postura, prevalece a interpretação de que projetos e programas governamentais chegam à escola para “resolver” os problemas locais.

O desenvolvimento de políticas paralelas locais, convergentes ou alternativas à política central, é tarefa social imprescindível para o avanço da democracia, numa acepção de que a conquista da condição democrática demanda debates e resistências, incorporação e refutação de políticas mas, jamais, a simplificadora postura de “desresponsabilização” de alguns dos agentes da política em relação ao processo a ser construído (BRIZOLLA, 2009, p. 77).

Para a autora, a atitude equivocada sobre participação política beneficia a “[...] continuidade de políticas autoritárias nas quais as ações do governo são sempre vistas como ‘doação’ e das quais a sociedade é apenas um expectador” (BRIZOLLA, 2009, p. 58).

Brizolla (2009) argumenta que os executores das políticas públicas estão inseridos em um contexto histórico, cultural e social específico e, a partir do contexto de dada sociedade, os profissionais responsáveis por executar as políticas locais interpretam seu sentido seguindo seus próprios valores.

Finalizando, “[...] existe, portanto, uma lógica interpretativa da execução das políticas [dessa forma] a lógica da interpretação está fundamentada nas interpretações que os executores fazem da norma: não há interpretações neutras” (BRIZOLLA, 2009, p. 67). Para a autora, é o mesmo que dizer que, na prática, cada executor interpreta a norma a partir de seus valores, o que ocasiona uma multiplicidade de interpretações de uma mesma norma.

Outro estudo que merece atenção é o de Figueiredo (2010), que foca a realidade social da criança com deficiência visual. Enfatiza que o processo de evolução histórica da sociedade com esses sujeitos acompanha nossa própria evolução humana como espécie. Na análise do autor, o processo de inclusão ainda se encontra em marcha e seu estudo aponta fragilidades. Fragilidades estas encontradas em caminhos distintos, indicando que essa diferenciação tem a ver com o condicionamento físico da escola e o condicionamento organizacional da Educação Especial.

Na progressão de sua fala, concordamos com Figueiredo (2010), que destaca sua perspectiva sobre o maior perigo que o processo de inclusão apresenta: a crença de que tudo está resolvido na área da deficiência visual. Como alternativa, argumenta ser necessário dotar as escolas e os professores de autonomia e flexibilidade reais, demarcadas por práticas docentes que condizem com a realidade desses sujeitos, assentadas na colaboração.

Em suas análises, o autor problematiza a realidade estabelecida no âmbito de uma mesma escola entre os dois alunos cegos sujeitos de sua pesquisa: o aluno que tem carências no seu desenvolvimento mais acentuadas em níveis cognitivo, físico, social e emocional, tem duas horas semanais de apoio na sala de recursos multifuncionais; já o aluno com padrão de desenvolvimento regular, semelhante aos alunos videntes em todos os níveis, dispõe de três horas semanais de apoio.

Figueiredo (2010) argumenta que, se for examinado cada caso individualmente, fica difícil explicar os motivos que levam a escola a oferecer menos tempo para o aluno com maior carência, mas pontua não querer dizer com isso que o aluno mais desenvolvido não possa usufruir três horas semanais de apoio com o professor especializado.

Em suas conclusões, problematiza ser necessário atender a cada sujeito em sua individualidade e que, se não olharmos os atores envolvidos em todo esse processo de Educação Especial, “[...] corremos o risco de nos deixarmos enredar em toda uma teia legislativa e burocrática que deixa de lado a vertente humana” (FIGUEIREDO, 2010, p. 115).

Soma-se aos estudos acima citados a contribuição de Paschoal (2013), que busca compreender como os alunos com deficiência visual lidam com textos onde há predominância de metáforas visuais e, a partir disso, tenta propor caminhos para a construção de novas perspectivas no agir docente. Para o autor, a prática docente com esses sujeitos envolve lidar com a descrição de situações, fenômenos e fatos, por sua natureza ou por impossibilidade, devido a distância, funcionamento mecânico, dentre outros aspectos.

Enfatiza que a mera descrição de informações sem a possibilidade de experimentar,

de descobrir, de agir, preferencialmente com o outro, não passa de simplificação. É no movimento, na brincadeira e no jogo simbólico que podemos ser o que queremos ser, e o corpo toma forma servindo a pulsão da execução que o momento suscita. Desse modo, a criança utiliza todos os recursos discursivos de que dispõe dando forma aos personagens, brincando de ser o que ela quer ser.

Paschoal (2013) deixa-nos a questão de que é atribuído ao professor o papel social de ler o mundo para seu aluno cego, mas que, em muitos casos, este acaba fazendo uma descrição simples, deixando de lado a experiência concreta. O autor enfatiza a importância de uma descrição bem-sucedida, pois esta pressupõe que o aluno com cegueira armazene experiências vividas, incorporando-as num sistema de significados, permitindo acioná-las para a construção de uma nova descrição é de novos sentidos em relação a outras experiências.

Nesse contexto, trazemos Laplane e Batista (2008), que buscam refletir sobre meios para favorecer práticas pedagógicas de inclusão. Enfatizam a necessidade de que o espaço seja adaptado com o intuito de promover ativamente o desenvolvimento através de canais que as crianças com baixa visão ou com cegueira possuem, de modo tal que elas sejam capazes de acompanhar e participar das atividades cotidianas e de aprender como qualquer criança. Lembram que esses sujeitos podem ter o interesse pela aprendizagem diminuído por falta de estímulos.

Em suas reflexões, as autoras discutem o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual, seus modos de apreensão do mundo e o uso de recursos que auxiliam a participação no cotidiano escolar. Enfatizam a importância de que a escola trabalhe com alunos com deficiência visual e videntes de forma conjunta. Evidenciam que as atividades grupais de ensino e recreativas, como jogos e livros coletivos, devem sempre incorporar a turma de forma ampla e eficaz, com o professor sempre atento à dinâmica da utilização desses materiais.

Nas conclusões, as autoras evidenciam que ser um sujeito com deficiência visual não se constitui em obstáculo para a aquisição de conhecimento, mas a trajetória escolar pode ser bem ou malsucedida devido à inclusão/exclusão. Dentre os fatores que favorecem a inclusão, destacam a detecção e intervenção precoce, a assistência à criança, a orientação à família e a “[...] instrumentalização dos

professores para utilizar, com cada faixa etária e com cada criança, os recursos que promovam o interesse e a participação plena nas atividades da escola” (LAPLANE; BATISTA, 2008, p. 225).

Por fim, as autoras advogam que o sucesso de alunos com baixa visão e com cegueira é um dos desafios da inclusão que “[...] exige a presença de um professor atento, informado e dinâmico, capaz de identificar, a cada momento, as necessidades dos seus alunos” (LAPLANE; BATISTA, 2008, p. 226).

Por seu turno, Baumel e Castro (2003) trazem um estudo objetivando apresentar dimensões práticas e conceituais sobre materiais e recursos para facilitar a inclusão escolar dos alunos com cegueira e baixa visão, colocando em análise a prática pedagógica do professor, destacando algumas finalidades da educação escolar, dentre elas: auxílio e suporte para a formação de conceitos, auxílio no reconhecimento do ambiente e suplemento e suprimento de lacunas para a construção do conhecimento, dentre outros.

Quando a pessoa tem baixa visão ou cegueira, materiais e recursos assumem papel fundamental devido ao quadro apresentado nessas deficiências, “[...] em que o canal sensorial para o acesso e o reconhecimento do meio instale dificuldades ou até mesmo impossibilidades” (BAUMEL; CASTRO, 2003, p. 96).

Destacamos, na fala dos autores, a finalidade de materiais funcionais, que desenvolvem a autonomia pessoal e social da pessoa cega e com baixa visão, e a finalidade de materiais acadêmicos, que desenvolvem atividades escolares formais.

Baumel e Castro (2003) concluem que é função dos educadores é estabelecer um processo de desenvolvimento profissional caracterizado por uma prática criativa, considerando materiais e recursos como suportes de ensino.

Para nos apoiar com os processos de escolarização referentes à tecnologia assistiva, recorreremos a Manzini (2011). Segundo o autor, a terminologia tecnologia assistiva apresenta-se paralelamente à expressão ajuda técnica.

Ajuda técnica foi definido pelo Decreto nº 5.296/04 (BRASIL, 2006).

Consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos e equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida (BRASIL, 2006).

A partir de tal premissa, tecnologia assistiva apresenta-se paralelamente à expressão ajuda técnica, quando nos referimos “[...] aos recursos que favorecem a funcionalidade e aos serviços que têm por objetivo promover a avaliação, indicação, confecção e orientação para o desenvolvimento de autonomia funcional do usuário da tecnologia assistiva” (BRASIL, 2006, p. 18).

Manzini (2011) observa que o termo tecnologia assistiva deve ser usado no singular e, na definição, “[...] incluem-se aí a questão das práticas pedagógicas e as estratégias de ensino, que na verdade dizem respeito diretamente a questões relacionadas à Educação e ao ensino [...]” (MANZINI, 2011, p. 47).

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, apud MANZINI, 2011, p. 46).

Portanto, tecnologia assistiva, “[...] é uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência”. Dessa forma, “[...] promover vida independente e inclusão” (BRASIL, 2006, p. 18).

Nos recursos da tecnologia assistiva, incluem-se os de comunicação alternativa, acessibilidade ao computador, atividades de vida diária, orientação e mobilidade, adequação postural, adaptação de veículos, próteses, dentre outros (BRASIL, 2006).

Com base na publicação de Manzini (2011), trouxemos alguns recursos de tecnologia assistiva que podem ser usados por alunos cegos ou com baixa visão, por exemplo, o alfabeto Braille, a máquina de escrever em Braille, caderno para escrita ampliada, jogo da velha em madeira, baralho baixa visão contraste, bola de guizo. E, ainda, computador e/ou *notebook* com *softwares* para pessoa com deficiência visual, como sintetizador de voz e leitores de tela, lupa eletrônica,

telescópio monocular, bengala de alumínio dobrável ou inteiriça, sorobã de 21 eixos, dentre outros.

Ou seja, trata-se de recursos de material escolar pedagógico com adaptação, adequação de postura (mobiliário), mobilidade, comunicação aumentativa e alternativa, informática acessível e projetos arquitetônicos para acessibilidade (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, no processo educacional, podem ser usados “[...] tanto a tecnologia avançada, quanto computadores e softwares específicos, como também os recursos de baixa tecnologia,” (BRASIL, 2006, p. 19) estes obtidos ou confeccionados artesanalmente pelos professores com materiais disponíveis no cotidiano escolar.

Manzini (2011) argumenta que os dados de seu estudo, feito em diferentes cidades (Grande São Paulo e Paraná) com mais de 100 professores que atendem a alunos público-alvo da Educação Especial, evidenciam que esses profissionais conhecem pouco e/ou, ainda, não sabem manusear os recursos de tecnologia assistiva. Para o autor, o fato de o professor não conhecer ou pouco utilizar o recurso é o mesmo que indicar que ele não está preparado para o uso de tecnologia assistiva, o que constata a necessidade de formação específica.

Sabemos das dificuldades encontradas pelos professores na utilização de tecnologia assistiva, mas concordamos com Preti et al. (2014), quando argumentam sobre a necessidade que tem o aluno com deficiência visual de utilizar diversos recursos, como materiais ampliados, ópticos e recursos tecnológicos, como leitores de tela com sintetizador de voz, pois a “[...] apropriação de recursos tecnológicos para pessoas com deficiência propicia o crescimento, a autorrealização, maior autonomia e liberdade de expressão em sua vida cotidiana” (PRETI et al., 2014, p. 174).

Com isso, embora algumas questões educacionais para o aluno com deficiência visual ainda não estejam resolvidas dentro do processo de inclusão pedagógica, as preocupações com esse sujeito avançam no sentido de pensar um processo mais amplo de inserção social a partir de recursos tecnológicos.

Outro foco que pode nos auxiliar a pensar as práticas pedagógicas inclusivas/excludentes é o estudo de Manga (2013), que pesquisou a inserção do

aluno cego nas aulas de Ciências. Foi um estudo que se desenvolveu na análise dos métodos empregados no ensino e aprendizagem do educando. A partir de suas análises, a autora nos mostra a escassez de material concreto adaptado utilizado na sala de aula do ensino comum e o isolamento do aluno cego devido à falta de trabalhos desenvolvidos em grupo e, conseqüentemente, trocas significativas.

Em seus resultados, Manga (2013), mesmo apontando grandes lacunas sobre as práticas pedagógicas inclusivas, pontua que os esforços em prol da inclusão e do desenvolvimento psicomotor e psicossocial foram extremamente importantes para a aquisição de competências motores e sociais com o aluno cego.

Também nessa perspectiva de práticas pedagógicas inclusivas, Perinni (2013) oferece uma contribuição significativa no debate que envolve os educandos cegos e a apropriação do conhecimento. A autora fez um estudo sobre a aquisição da segunda língua para esses sujeitos. Evidenciou que as possibilidades e os desafios do/no processo de aprendizagem se concentram nos sentidos que são atribuídos à deficiência visual, no procedimento de ensinar-aprender e nas mediações e interações.

Para Perinni (2013), a aprendizagem da aluna cega não se diferencia no que se refere à aprendizagem dos demais educandos. Necessita apenas de outros recursos para se efetivar. Argumenta a autora que a deficiência se concretiza apenas nas interações, no meio social, pois o sentido da deficiência resulta da combinação da história do indivíduo com o meio social (PERINNI, 2013).

Perinni (2013, p. 177) afirma que a aluna que fez parte de seu estudo “[...] cria um ‘eu genérico’ para si – o ser [cego], pois atribui ao fato de ser deficiente visual algumas das dificuldades encontradas na apropriação do conhecimento escolar de determinadas disciplinas”, como os erros em Português e dificuldades em Matemática e em Inglês. No entanto, a autora esclarece que as “[...] dificuldades/desafios vividas [pela aluna] não são frutos de sua deficiência visual, mas da ausência do uso de vias que lhe proporcionassem se apropriar de tais conhecimentos” (p. 177).

Já a publicação de Perinni (2014) ressalta que, a partir das observações na escola e



nas aulas de Língua Inglesa, a escola tem conhecimento das diferenças existentes no contexto escolar entre o aluno cego e os demais estudantes. No entanto, mesmo com esse conhecimento, as ações curriculares evidenciam a existência de um currículo pouco flexível às necessidades dos alunos com e sem deficiência.

Das questões refletidas pela autora, lança como desafio mudar “[...] o foco que culturalmente colocamos no ‘defeito’ como um fim e, não na possibilidade de aprendizagem” (PERINNI, 2014, p. 8). No entanto, mesmo com as dificuldades encontradas, vislumbramos como conquista que os sujeitos cegos, “[...] com as políticas e práticas educativas com vistas à inclusão, têm alcançado níveis mais elevados de ensino” (PERINNI, 2014, p. 9-10).

Perinni (2014) ressalta que seu estudo oferece elementos que em muito contribuem para nos mostrar que a perspectiva inclusiva tem provocado transformações significativas em nossos sistemas educativos. Segundo a autora, tal fato também tem alcançado as percepções pedagógicas dos professores da sala de aula do ensino comum, levando-os a atitudes positivas com os alunos público-alvo da Educação Especial.

Segundo a autora, são ações embrionárias que surgem no movimento da educação inclusiva, visando a adaptações curriculares. No entanto, ressalta que o grau de interesse pela Língua Inglesa e a motivação para estudá-la dependem do valor que alunos e professores dão a esse estudo, pontuando que esse interesse aconteceu em sua pesquisa.

Concluindo suas análises, Perinni (2014) refere-se ao modo pelo qual o educando cego percebe a realidade, apresentando um arranjo sensorial distinto do aluno vidente, não significando que esse arranjo seja melhor ou pior, mas que acontece por outras vias. Assim, nas análises da autora, ser cego, por si só, não impede o desenvolvimento, mas a falta de visão impõe caminhos diferentes. Nessa perspectiva, os desafios que existem nos processos de apropriação do conhecimento estão muito mais determinados pelo contexto social do que pelas características biológicas de ser cego.

A partir das publicações colocados em evidência neste estudo, é interessante notar

que as práticas pedagógicas de inclusão, na verdade, são ainda muito contraditórias e talvez tenham sido permeadas de exclusão, pois os estudos apontam fragilidades.

São complexidades existentes em nosso sistema de ensino que, quando superadas pelo sujeito com deficiência visual ou atravessadas por práticas pedagógicas inclusivas entre as políticas públicas e a escola, podem emergir como trajetórias possíveis.

### 2.3 TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DE SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

As trajetórias são experiências que nos ajudam a justificar nosso objeto de estudo, considerando que o sujeito cego ou com baixa visão tem um potencial que precisa ser levado em consideração pela política e pela prática escolar, pois é um direito.

O fato de que pessoas com deficiência visual chegaram a níveis mais elevados de ensino não significa, necessariamente, que passaram por escolas de ensino fundamental inclusiva, visto que os desafios se presentificam em diferentes espaços, mas as trajetórias nos dão pistas das possibilidades.

Nesse contexto, trazemos ao debate trajetórias de alunos cegos e com baixa visão que frequentaram a escola regular e estão trilhando caminhos, outros possíveis, em relação à escolarização, tendo chegado ao ensino superior e, inclusive, a níveis de ensino mais avançados.

Bazon, Aragão e Silva (2013) evidenciam trajetórias de alunos com deficiência visual que passaram pela escola regular e, com todas as controvérsias existentes, concluíram a universidade.

As autoras fazem uma reflexão sobre a escolarização e permanência desse sujeito na escola dialogando sobre suas contribuições, apontando que não é suficiente apenas a existência do saber sistematizado. Para elas, a escola deve dar condições para a transmissão e assimilação desses saberes. Tal prerrogativa se dá “[...] a partir da presença de professores que dominam o saber sistematizado e da sequência e escolha das maneiras de se organizar os conteúdos, saberes que serão classificados como escolares” (BAZON; ARAGÃO; SILVA, 2013, p. 190).

Para que a inclusão possa levar os alunos com deficiência visual a trajetórias escolares mais elevadas, as autoras destacam algumas articulações: a) a atuação do professor como fundamental no trabalho pedagógico; b) o uso do Braille e de caminhos alternativos – já que cada indivíduo aprende de forma diferenciada –, pois possibilitam a compensação, esta não vinculada apenas à superação de limites biológicos, mas também ao desenvolvimento cultural do indivíduo; c) a importância da mediação e interação dos professores para a apropriação do conhecimento científico; d) o valor das relações interpessoais no processo de aprendizagem; e e) a positividade da formação crítica e do conhecimento aprofundado dos direitos da pessoa com deficiência visual para que os alunos com essa especificidade possam encarar as inúmeras dificuldades encontradas.

Bazon, Aragão e Silva (2013) ainda evidenciam outro tipo de contradição, que está para além das contradições encontradas nas práticas pedagógicas inclusivas. Contradição evidenciada por uma pessoa cega participante do estudo das autoras: foi “convidada” a mudar seu foco profissional, tendo que escolher outro curso no ensino superior para, somente assim, poder ingressar na instituição.

Tal “convite” se deu na primeira faculdade na qual prestou vestibular, por alegarem não dispor de meios para que ela, a aluna cega, entrasse no curso superior de sua escolha. Buscando não mudar seu foco, procurou outra faculdade, e fizeram o mesmo “convite” a aluna e, a partir disso, ela foi obrigada a desistir do curso de Educação Física e, como alternativa, ingressar no curso de Pedagogia.

Logo, além de alunos com deficiência visual não poderem ingressar em cursos que lhes pareçam adequados à sua condição de vida, as autoras concluem que um ponto de destaque no estudo é que houve a luta pelo acesso à escola, mas também houve a luta pela permanência e apropriação do conhecimento. “Luta por uma efetiva inclusão que não se reduz à inserção perversa e precária que aponta sua evolução em números, e não na democratização do conhecimento” (BAZON; ARAGÃO; SILVA, 2013, p. 210).

Por seu turno, outro destaque que achamos pertinente para nosso estudo é evidenciar trajetórias de alunos com deficiência visual que chegaram a níveis mais elevados de ensino, ultrapassando o ensino superior e chegando ao mestrado e/ou

doutorado.

Não queremos dizer, com as publicações dos alunos com deficiência visual, que essa seja a única possibilidade de mostrar que as pessoas romperam com o processo de exclusão, pois existem sujeitos que não têm interesse em fazer mestrado e/ou doutorado, mas estão participando ativamente de outros espaços, evidenciando que também romperam com o processo de exclusão e são trajetórias muito interessantes.

Mas, a título de exemplos, optamos evidenciar níveis mais elevados de ensino por ter relação com a escola e porque se trata de trajetórias interessantes, já que nosso estudo tem como característica problematizar as políticas colocadas em ação pelo Núcleo de Educação Especial e pelo conjunto de professores de alunos com deficiência visual.

Nessa linha de raciocínio, chegar a níveis mais elevados de ensino significa que as práticas pedagógicas inclusivas conseguiram amenizar barreiras que dificultam ou impedem os processos de escolarização, oferecendo meios que oportunizem aos alunos com deficiência visual terem oportunidades semelhantes àquelas que tem um aluno vidente, mesmo com todas as dificuldades encontradas entre as políticas educacionais e a escola no atual movimento histórico.

Entendemos que é a partir dos movimentos realizados na escola, quando ricos em práticas inclusivas em todos os níveis de ensino, que os alunos com deficiência visual têm mais chances de alcançar níveis de escolarização que ultrapassem o ensino fundamental e o ensino médio, chegando, inclusive, à pós-graduação *stricto sensu*. Assim, a título de exemplos, trouxemos alguns nomes e suas respectivas pesquisas.

Começamos por Santos (2007), pessoa cega, anteriormente nos auxiliou nesta revisão de literatura. Fez seu mestrado no Estado da Bahia com o estudo *Políticas públicas de apoio à inclusão: um estudo sobre a articulação entre o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP) e a escola*. Seu objetivo foi investigar a implementação de propostas inclusivas dos alunos com deficiência visual na escola regular no ensino médio. Em seus resultados, depreendeu-se que o discurso da

diversidade e educação para todos carece de revisão, tanto em relação às diretrizes teórico-metodológicas que o fundamentam, quanto às ações de implementação da política pública de inclusão educacional do CAP.

Resende (2007), cega, realizou seu mestrado em São Paulo com o estudo *Política estadual de atendimento a alunos com deficiência visual na cidade de São Paulo: a percepção do usuário*. Investigou a percepção dos alunos com deficiência visual sobre o atendimento oferecido nas escolas regulares. Em seus resultados, advoga pela urgência em “(re)humanizar” as escolas. Quanto aos professores, para a autora, estes devem compreender o significado de suas práticas, acreditar e se considerarem sujeitos que dão vida à instituição e às políticas educacionais, a partir disso, pensar em recursos específicos.

Almeida (2003), autora cega, estudou *A importância da Literatura como elemento de construção do imaginário da criança com deficiência visual*. Um trabalho que mostra, segundo a autora, possibilidades, fazendo o cortejo entre crianças com deficiência visual e crianças videntes, comprovando que a deficiência traz limites, no entanto, não impõe impedimentos irreversíveis. Enfatiza que o imaginário desse sujeito se alarga a partir das oportunidades que lhes são oferecidas, precisando, então, vivenciar o mundo que a rodeia, experimentando tudo em sua volta, pois aprende, cria e recria.

Buscando outros possíveis em sua trajetória acadêmica, a autora, atualmente é doutoranda no Curso de Letras PUC-Rio (2013) em Literatura, Cultura e Contemporaneidade.

Melo (2007), aluno com baixa visão, concluiu seu mestrado em História, na Ufes, com o estudo *Entre a proposição e a crítica: o partido dos trabalhadores e as Políticas Públicas em Educação*. Sua publicação teve por objetivo fazer uma transposição conceitual para um nível mais micro da análise política das Câmaras Municipais de Vila Velha, Vitória e Cariacica. Conclui que os vereadores transitaram entre dois comportamentos: um coletivo, no sentido de atuar em um partido político; e outro individual, pois suas ações não se restringem ao campo político, nem expressam somente a vontade coletiva do partido. Pontua que a correlação de forças é fundamental para a obtenção de aprovação de projetos, que desencoraja ou

fortifica as iniciativas dos vereadores. Também alerta que o desconhecimento do tema e a falta de subsídios são fatores determinantes para as poucas iniciativas de projetos para a área da educação no período pesquisado.

Dando sequência à sua trajetória acadêmica, Melo (2016) é Doutor em Educação, pela Ufes, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, com o estudo *Entre a luta e o direito: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual*. Seu objetivo foi analisar a implementação de políticas públicas na área de Educação Especial para sujeitos com deficiência visual nas redes municipais de ensino de quatro municípios que fazem parte da região metropolitana: Vila Velha, Cariacica, Serra e Vitória. Vale ressaltar que o autor é morador e professor efetivo do município de Vila Velha, lócus de nosso estudo, e que passou pela escola regular se deparando com inúmeros desafios, mas chegou a níveis mais elevados de ensino.

Marques (2001), cego, seu doutorado se efetivou no Rio de Janeiro com o estudo *A imagem da alteridade na mídia*. Buscou em sua pesquisa entender sentidos produzidos e veiculados sobre a deficiência e sobre os chamados distúrbios de comportamento em jornais. O autor identificou três ideologias com suas respectivas formações discursivas: a) exclusão, caracterizada pelo isolamento; b) integração, caracterizada pela visibilidade; e c) inclusão, caracterizada pela acessibilidade.

São trajetórias de pessoas que conseguiram ultrapassar os obstáculos e chegaram a níveis mais elevados de ensino. É possível investir em práticas pedagógicas que verdadeiramente oportunizem ao aluno com deficiência visual uma educação com qualidade e que lhes dê condições para progredir na área educacional ou em outra área de interesse. Portanto, com práticas educacionais verdadeiramente inclusivas, a pessoa com deficiência visual pode avançar em áreas de seu interesse, podendo com isso deixar de ser exceção e passar a ser regra esse avanço.

Enfim, a literatura analisada traz ao debate a pessoa com deficiência visual. Pudemos entender sobre esse sujeito, em suas relações sociais, que pode exercer grande influência em seu futuro acadêmico. Já em relação às legislações brasileiras, desde que começou esse movimento de inclusão escolar, ocorreram inúmeras lacunas para que isso não acontecesse, até chegarmos ao atual movimento de

obrigatoriedade de matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular. Entendemos que, se comparado com outros alunos indicados à Educação Especial, os alunos com deficiência visual foram os primeiros a frequentar a escola regular. Pudemos acompanhar alguns movimentos de práticas pedagógicas inclusivas, mostrando-nos a complexidade que é o tema e, principalmente, que é possível.

Concluindo o capítulo, enfatizamos que trouxemos trajetórias acadêmicas de alunos com deficiência visual para visibilizar que esses sujeitos podem ter potencialidades para processos mais avançados de escolarização que precisam ser respeitados pela política e pela prática escolar. Dessa forma, a pessoa com deficiência visual passa a ter oportunidades reais de participar ativamente de diversos espaços, como a pessoa vidente, no caso de nosso texto, de se inserir em níveis mais elevados de ensino. Diante do exposto, impasses e possibilidades se encontram presentes na literatura.

Os impasses não podem ser sinônimos de desânimos, mas, sim, linhas que nos indicam o caminho que tem sido percorrido e elementos que nos movimentam em busca de tantas possibilidades presentes nos estudos da área. Dessa forma, nossa intenção foi dialogar com esses estudos a fim de refletir sobre nosso tema de pesquisa, conhecendo lacunas existentes e possíveis que se destacam. Assim, buscamos analisar como os pesquisadores da área discutem os processos de escolarização oferecidos aos alunos com deficiência visual, ciente de que nossa proposta de pesquisa é contribuir com a discussão.

### **3 CONTRIBUIÇÕES DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS PARA PENSARMOS QUESTÕES EDUCACIONAIS NA ÁREA DE DEFICIÊNCIA VISUAL**

Para pensarmos o desafio da inclusão escolar proposto na atualidade e assumirmos que a escolarização do aluno com deficiência visual deve acontecer na sala de aula do ensino comum, procuramos fazer um diálogo com as proposições teóricas de Boaventura de Sousa Santos.

O autor aponta pistas que nos levam à reflexão sobre o local e o global. Isso nos aproxima do nosso tema, qual seja, a política de Educação Especial, com foco na deficiência visual em Vila Velha, em sua articulação com a escola. Assim nos perguntamos: como acontece esse diálogo? Sabemos que tais políticas têm vários desdobramentos que foram investigados neste estudo de mestrado.

Nossa proposta neste capítulo é fazer dialogar algumas discussões de Boaventura de Sousa Santos com as possibilidades inclusivas que envolvem o aluno no cotidiano escolar, pensando em um ensino de qualidade para todos, inclusive para os alunos com deficiência visual.

A ideia é evidenciar possibilidades que respondam às demandas do aluno com deficiência visual que nos auxiliem a pensar sobre as ações dos responsáveis pela área no Núcleo de Educação Especial e nas ações dos professores da rede de ensino do município de Vila Velha.

Dessa forma, segundo o autor, a emancipação social é um conceito central na modernidade ocidental, porque tem sido organizada por meio da tensão entre regulação e emancipação social, entre ordem e progresso, entre uma sociedade com muitos problemas e possibilidades de resolver esses dilemas (SANTOS, 2007).

Problematizar as possibilidades de resolver os dilemas é um pressuposto que nos chama ao debate, quando nos remetemos aos alunos com deficiência visual. Tem-se a impressão de que os problemas desse grupo de alunos já “estão resolvidos” e só nos resta esperar<sup>11</sup> que a especificidade do aluno com deficiência visual seja

---

<sup>11</sup> Veja a introdução.



solucionada pelos auxílios que já estão postos. A partir disso, temos algumas perguntas em mente, por exemplo: como a política local tem atuado para favorecer a inclusão e possibilitar práticas pedagógicas realmente inclusivas?

Para Santos (2007, p. 17-18), estamos inseridos em uma sociedade que cria a “[...] tensão entre experiências correntes do povo, que às vezes são ruins, infelizes, desiguais, opressoras, e a expectativa de uma vida melhor, de uma sociedade melhor”. De acordo com o autor, “[...] as expectativas para a grande maioria da população mundial não são mais positivas que as experiências correntes; ao contrário, tornam-se mais negativas” (SANTOS, 2007, p. 18). Santos (2007) reconhece que muitas vezes a expectativa não aponta para melhoras, mas existem alternativas.

Mostrando a processualidade, as tentativas e as negociações feitas pelo município de Vila Velha para a efetivação das políticas educacionais, sabemos que podemos fazê-lo emergir a partir das problematizações feitas. Concordamos com Santos (2007), quando argumenta querer ver as riquezas inesgotáveis existentes, pois o mundo tem uma diversidade epistemológica inesgotável e são essas riquezas que queremos fazer emergir no município pesquisado.

Acreditamos que os responsáveis pelas políticas locais, comprometidos com seu trabalho, buscam avanço, desencadeiam ações para oportunizar possibilidades reais, eficientes e plurais de ensino-aprendizagem para todos os alunos, inclusive para os alunos com deficiência visual.

Concordamos com Santos (2007) quando argumenta que precisamos continuar insistindo na ideia de emancipação social, pois necessitamos de uma sociedade melhor, mais justa.

Dessa forma, pretendemos argumentar um pouco sobre o projeto de Santos (2010) que avança mais em suas análises, quando comparado com Santos (2007). O autor propôs-se a “[...] estudar as alternativas à globalização neoliberal<sup>12</sup> e ao capitalismo

---

<sup>12</sup> A globalização neoliberal “[...] corresponde à nova forma do modo de acumulação do capital, que encolhe o espaço público e expande o espaço privado, afirma a racionalidade em si do mercado, fragmenta o trabalho produtivo submetendo-o às exigências impostas pelo capital financeiro, leva à desagregação das formas de sociabilidade e ao esgarçamento do tecido social e político sob os efeitos uma distribuição profundamente desigual de custos e de oportunidades em todo o sistema

global [...] na luta contra a exclusão e a discriminação em diferentes domínios sociais [...]” (SANTOS, 2010, p. 93). Com esse projeto, pretendeu “[...] determinar em que medida a globalização alternativa está a ser produzida a partir de baixo e quais as suas possibilidades e limites” (SANTOS, 2010, p. 93).

Ora, explica Boaventura de Sousa Santos, esta forma de globalização hegemônica tem sido crescentemente confrontada por outra, ‘uma globalização alternativa, contra-hegemônica, constituída pelo conjunto de iniciativas, movimentos e organizações que, por intermédio de vínculos, redes e alianças globais/locais, lutam contra a globalização neoliberal mobilizados pelo desejo de um mundo melhor, mais justo e pacífico que julgam possível e a que sentem ter direito’ [...]. A globalização contra-hegemônica [se baseia], simultaneamente, no princípio da igualdade e no princípio do reconhecimento da diferença [...] (CHAUI, 2013, p. 30).

Em suas análises, Santos (2010) salienta que a riqueza social está sendo desperdiçada, e é desse desperdício que se nutre a ideia que proclama não haver alternativas.

Assim, faz crítica ao modelo de racionalidade das ciências sociais como a conhecemos e propõe um modelo diferente de racionalidade. Faz crítica desse modelo de racionalidade chamado de razão indolente e propõe outro ao qual chama de razão cosmopolita.

Santos (2010, p. 95-96) argumenta que a razão indolente ocorre em quatro formas diferentes:

[...] a razão impotente, aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria; a razão arrogante, que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade; a razão metonímica [significando a parte pelo todo], que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria prima; e a razão proléptica [significando o conhecimento do futuro no presente], que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente.

---

mundial, com o aumento exponencial das desigualdades entre países ricos e pobres e com a formação de bolsões de miséria e opulência no interior de um mesmo país” (CHAUI, 2013, p. 30).

Para o autor, a razão impotente tem a ver com determinismo e realismo; a razão arrogante com livre arbítrio e construtivismo;<sup>13</sup> a razão metonímica com reducionismo e dualismo; e a razão proléptica com reducionismo e progresso. “Por isso não houve nenhuma reestruturação do conhecimento” (SANTOS, 2010, p. 77). A razão indolente, em suas diferentes formas, transforma interesses hegemônicos em “conhecimentos verdadeiros” e, dessa maneira, as realidades que não são legitimadas por essa razão, são descartadas.

Neste estudo, seguindo a linha de raciocínio do autor, focaremos a razão indolente, que se mostra preguiçosa, em duas de suas formas: a razão metonímica e a razão proléptica. A primeira encurta o presente, lançando para o futuro várias situações que precisam ser pensadas, empobrecendo, assim, a produção do conhecimento. Sobre ela o autor argumenta:

A razão metonímica é obcecada pela ideia de totalidade sob a forma de ordem [...] e o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem. Por isso, há apenas uma lógica que governa tanto o comportamento do mundo como o de cada uma das suas partes [...]. As possíveis variações do movimento das partes não afectam o todo e são vistas como particularidades [...]. A simetria entre as partes é sempre uma relação horizontal que oculta uma relação vertical. Isso é assim porque, ao contrário do que é proclamado pela razão metonímica, o todo é menos e não mais do que o conjunto das partes. Na verdade, o todo é uma das partes transformada em termo de referência para as demais (SANTOS, 2010, p. 97-98).

Analisando esse argumento do autor, entendemos que, no caso do aluno com deficiência visual, a razão metonímica ignora esse sujeito, pois são variações do movimento das partes, e impõe sua primazia sobre os alunos com especificidades diferenciadas, apostando que serão homogeneizados. Não conseguindo a homogeneização, ela os ignora e não lhes dá oportunidades reais.

Para Santos (2010), a dilatação do presente se assenta em dois procedimentos. O primeiro consiste na proliferação das totalidades. Dessa forma, faz a totalidade proposta pela razão metonímica coexistir com outras totalidades. Já o segundo

---

<sup>13</sup> Para Santos (2010), essas duas primeiras formas de razão indolente são aparentemente mais antigas e suscitam muitos debates, por exemplo, sobre o determinismo ou o livre arbítrio e sobre o realismo ou o construtivismo.

consiste em mostrar que a totalidade é feita de heterogeneidade e que as partes que compõem tal totalidade têm vida própria fora dela.

A partir das argumentações do autor, propomos pensar o aluno com deficiência visual, sem pensá-lo como parte da mesma totalidade que o aluno vidente, pois, nas palavras do autor, “[...] a sua pertença a uma dada totalidade é sempre precária” (SANTOS, 2010, p. 101). Mesmo podendo se apropriar de muitas formas videntes de ver o mundo e se inserir nele, trata-se de alunos com especificidades que precisam ser consideradas. O todo é composto por heterogeneidades; as partes também são heterogêneas.

O autor argumenta que a dilatação do presente precisa começar pelo procedimento designado sociologia das ausências, que visa a mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não existente, ou seja, como “[...] uma alternativa não-credível ao que existe” (SANTOS, 2010, p. 102).

A tarefa dessa sociologia é ampliar o presente de forma a trazer ao debate os desafios da contemporaneidade que precisam ser resolvidos e tornar legítimas as experiências que são descartadas por não serem consideradas científicas.

Dessa forma, a função da sociologia das ausências é transformar as ausências em presenças. No caso do aluno com deficiência visual, é transformar o que em um primeiro momento a razão metonímica chamou de deficiência, em ações políticas, pedagógicas e curriculares que atentem verdadeiramente a esse sujeito.

Para Santos (2010, p. 104), a sociologia das ausências propõe-se “[...] identificar o âmbito dessa subtração e dessa contração de modo a que as experiências produzidas como ausentes sejam libertadas dessas relações de produção e, por essa via, se tornem presentes”. Ou seja, “[...] serem consideradas alternativas às experiências hegemônicas, a sua credibilidade poder ser discutida e argumentada e as suas relações com as experiências hegemônicas poderem ser objeto de disputa política” (p. 104).

A outra forma originada pelo pensamento indolente apontada neste estudo é a razão proléptica que expande infinitamente o futuro. Tudo que o pensamento hegemônico postula não merecer atenção para o futuro é lançado. Isso causa sua expansão

infinitamente abundante e igual. Nas palavras de Marramao (apud SANTOS 2010, p. 115), um futuro que “[...] só existe para se tornar passado”. Portanto, “Um futuro assim concebido não tem que ser pensado, e é nisto que se fundamenta a indolência da razão proléptica” (SANTOS, 2010, p. 115).

Para resolver essa questão, Santos (2010, p. 116) postula contrairmos o futuro por meio da sociologia das emergências:

Contrair o futuro significa torná-lo escasso e, como tal, objecto de cuidado. O futuro não tem outro sentido nem outra direção senão os que resultam desse cuidado. [...] o carácter limitado do futuro e o facto de ele depender da gestão e cuidado dos indivíduos faz com que, em vez de estar condenado a ser passado, ele se transforme num factor de ampliação do presente já que é no presente que se cuida do futuro. Ou seja, a contração do futuro contribui para a dilatação do presente.

Para Santos (2010), a sociologia das emergências incide na substituição do vazio existente no futuro por um tempo cheio de possibilidades plurais e concretas e, ao mesmo tempo, utópicas e realistas; construção essa que se dá no presente por meio de cuidado.

A racionalidade cosmopolita tem que expandir o presente e contrair o futuro para, assim, “[...] criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje” (SANTOS, 2010, p. 95). Dessa forma, “[...] será possível evitar o gigantesco desperdício de experiência de que sofremos hoje em dia” (p. 95).

O autor propõe a sociologia das ausências para expandir o presente, a sociologia das emergências para contrair o futuro e o trabalho de tradução para criar a inteligibilidade mútua entre as diversas experiências disponíveis sendo olhadas de forma horizontal e sem destruir sua identidade.

No caso do aluno com deficiência visual, expandir o presente significa proporcionar-lhe todas as oportunidades de apropriação do conhecimento ao mesmo tempo em que são dadas aos colegas videntes da sala de aula do ensino comum. Ou seja, desafiar a forma como têm sido oportunizados os conteúdos escolares, por muitas escolas, aos alunos com deficiência visual sem uma relação direta com a apropriação do conhecimento.

Trata-se de resolver no presente questões que fazem com que seja “normal” para o professor da sala de aula do ensino comum ter um aluno cego ou com baixa visão e este ficar em muitos momentos de sua aula sem fazer nada, enquanto seus colegas de sala desenvolvem algum trabalho escolar.

Resolver essa questão tem relação direta com as políticas locais, seja na elaboração do documento legal, seja nas relações interpessoais entre professores e gestores, seja na ação de todos os envolvidos com esse público. Expandir as experiências dos alunos com deficiência visual e oportunizar que ele viva o chão da escola de forma plena é expandir o presente.

Já contrair o futuro significa, em nosso estudo, substituir um futuro vazio e com infinitas direções deixadas à sorte de cada aluno com deficiência visual “[...] por um futuro concreto, de utopias realistas, suficientemente utópicas para desafiar a realidade que existe, mas realistas para não serem descartadas facilmente” (SANTOS, 2007, p. 37). O futuro torna-se mais concreto a partir do que nos é oportunizado no presente.

Assim, é preciso olhar o aluno com deficiência visual de forma que potencialize esse sujeito, dando-lhe oportunidades que lhe possibilitem acessar o conhecimento, observadas as suas especificidades.

Resta esclarecer que o conceito que preside à sociologia das emergências é o conceito de “Ainda-Não” difundido por Ernst Bloch (apud SANTOS, 2010). Sobre esse conceito, o autor argumenta:

O Ainda-Não [...] exprime o que existe apenas como tendência, um movimento latente no processo de se manifestar. O Ainda-Não é o modo como o futuro se inscreve no presente e o dilata. Não é um futuro indeterminado nem infinito. É uma possibilidade e uma capacidade concretas que nem existem no vácuo, nem estão completamente determinadas [...]. Objectivamente, o Ainda-Não é, por um lado, capacidade (potência) e, por outro, possibilidade (potencialidade) [...] (SANTOS, 2010, p. 116-117).

O “Ainda-Não” nos leva ao termo de cuidado. Cuidar do aluno com deficiência visual fazendo emergir suas capacidades e potencialidades. Pensando o futuro como um “Ainda-Não”, esse termo nos mostra que está longe de ser um futuro infinito e vazio. É concreto, mas sempre incerto e em perigo, e por isso não pode deixar de ser

cuidado. Dessa forma, Santos (2010) convida-nos a nos centrarmos no conceito do “Ainda-Não” à procura de potencialidades.

Precisamos assumir o desafio de fazer emergir as potencialidades dos diferentes sujeitos. É interessante que os profissionais envolvidos com a deficiência visual no Núcleo de Educação Especial lancem um olhar reflexivo e crítico sobre suas ações e consigam compartilhar com os professores da sala de aula do ensino comum a responsabilização pela educabilidade dos alunos com deficiência visual, observadas as mudanças necessárias para que a escolarização aconteça.

Santos (2010, p. 118) ainda nos ensina que, “[...] enquanto na sociologia das ausências a axiologia do cuidado é exercida em relação às alternativas disponíveis, na sociologia das emergências é exercida em relação às alternativas possíveis”.

No entanto, para Santos (2010, p. 118), existe outra razão para essa não convencionalidade, qual seja: sua objetividade é dependente da qualidade da sua dimensão subjetiva.

O elemento subjectivo da sociologia das ausências é a consciência cosmopolita e o inconformismo ante o desperdício de experiência. O elemento subjectivo da sociologia das emergências é a consciência antecipatória e o inconformismo ante uma carência cuja satisfação está no horizonte de possibilidades.

Dessa forma, “[...] enquanto a sociologia das ausências amplia o domínio das experiências sociais já **disponíveis**, a sociologia das emergências amplia o domínio das experiências sociais **possíveis**” (SANTOS, 2010, p. 120). Assim, “[...] quanto mais ampla for a realidade credível, mais vasto é o campo dos sinais ou pistas credíveis e dos futuros possíveis e concretos” (p. 120).

Do ponto de vista da consciência cosmopolita e pensando na multiplicação e diversidade de experiências disponíveis, Santos (2010, p. 123-124) propõe o trabalho de tradução:

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências [...]. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes e como realidades que se não esgotam nessas totalidades ou

partes. Por exemplo, ver o subalterno tanto dentro como fora da relação de subalternidade.

Remetendo-nos ao aluno com deficiência visual, o trabalho de tradução procura captar os movimentos hegemônicos que impedem seu avanço e o que é possível para além dessa relação, ou seja, procura tanto as experiências disponíveis quanto as experiências possíveis.

Para Santos (2010), o trabalho de tradução visa a criar inteligibilidade, coerência e articulação recíproca entre os diferentes movimentos de um mundo enriquecido pela multiplicidade e diversidade. Dessa forma, é necessário criar inteligibilidade entre o Núcleo de Educação Especial e a escola no interior da própria escola. Vários profissionais desempenham suas atribuições pensando em um mesmo aluno. Com a ampliação da sociologia das ausências e da sociologia das emergências e com a coerência do trabalho de tradução, a possibilidade de um futuro melhor deixa de se assentar num futuro distante e busca a reinvenção do presente.



#### **4 A PERSPECTIVA CARTOGRÁFICA SE MATERIALIZANDO COMO MODO DE NOS INSCREVER NA PESQUISA**

Neste capítulo, nossa discussão foca na natureza do estudo metodológico, no campo de pesquisa, nos sujeitos envolvidos, nos caminhos percorridos, nos procedimentos para a coleta de dados e nos processos para análises.

Guiados pelo desejo de investigar a escolarização do aluno com deficiência visual e as tessituras que se lançam da política à escola, elegemos ser conduzida pelos movimentos cartográficos. Assim, tivemos por missão transitar pelo campo de estudo, certa de que o próprio campo se constituía no movimento de pesquisa, visto que nosso problema de investigação foi desvelar os processos de escolarização desenvolvidos com os alunos com deficiência visual, do sistema até a escola.

Com o caráter processual de investigação, que não nos leva a formulações de regras, a cartografia é um método que acompanha movimentos e investiga processos. O movimento da cartografia se diferencia de outros modos de se envolver na pesquisa e, para elucidar tal proposição, apoiamo-nos em Passos, Kastrup e Escóssia (2012, p. 10-11) que argumentam:

[...] A metodologia, quando se impõe como palavra de ordem, define-se por regras previamente estabelecidas [...]. Dessa forma, a pesquisa se define como um caminho [...] predeterminado pelas metas dadas de partida. Por sua vez, a cartografia propõe uma reversão metodológica [...]. Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Com isso não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado. O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo [...].

Um método para ser experimentado no qual a precisão é tomada como interesse e compromisso, como implicação na realidade e intervenção, não como exatidão (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012).

Ao invés de protocolos para serem aplicados, trazemos a ideia de pistas para nos guiar nos movimentos da pesquisa com as pessoas envolvidas no estudo. Pistas essas propostas por Passos, Kastrup e Escóssia (2012, p. 13) que advogam “[...] que para acompanhar processos não podemos ter predeterminada de antemão a

totalidade dos procedimentos metodológicos”. Dessa forma, as pistas são referências “[...] para a manutenção de atitude de abertura ao que vai se produzindo [...]” (p. 13) no percurso da pesquisa.

Trata-se de pistas que nos conduzem à prática do método da cartografia, não correspondendo a uma ordem hierárquica, mas que formam conexão umas as outras. São referências para desenvolver a experiência do cartógrafo (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012), quais sejam: a inseparabilidade existente nesse método entre conhecer/pesquisar e fazer/transformar/intervir; a atenção na pesquisa cartográfica; a proposta da cartografia de acompanhar processos; e a proposição de movimentos-funções como referência, explicitação, produção e transformação da realidade. Às pistas serão dadas as devidas explicações.

Assim, nossa primeira pista do método cartográfico é a inseparável entre conhecer e fazer, pesquisar e intervir, porque o saber emerge do fazer e toda pesquisa é intervenção: “Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber. Eis aí o ‘caminho’ metodológico” (PASSOS; BENEVIDES de BARROS, 2012, p. 18).

Trata-se de transformar (fazer) para conhecer (saber), e não de conhecer para transformar. Ou seja, trata-se de fazer-saber. Na prática, a discussão aqui é a ideia de nos inserirmos (transformar) no cotidiano do Núcleo de Educação Especial de Vila Velha e na escola, ciente de que nossa presença gera mudanças, para saber (conhecer) como as políticas chegam às escolas da rede municipal e, a partir disso, entender como se dão os movimentos de escolarização oferecidos aos alunos com deficiência visual. Por consequência, é um saber que emerge do fazer, pois, com base nos pressupostos cartográficos, toda pesquisa é intervenção, porque transforma.

Defender que toda pesquisa é intervenção exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga [...] (PASSOS; BENEVIDES de BARROS, 2012, p. 30).

Na tentativa de nos situarmos quanto às questões apontadas e aos desafios presentes, buscamos assumir essa imersão no plano da experiência acompanhando

os movimentos entre a política local e a escola, experimentando o conhecer e o fazer como parte do processo, mergulhando no campo da experiência e acompanhando sua constituição.

Portanto, o foco central da primeira pista (PASSOS; BENEVIDES de BARROS, 2012) é a inseparabilidade entre conhecer e fazer, a inseparabilidade entre pesquisar e intervir.

Para Santos (2007, p. 57), “[...] não podemos nos isolar totalmente das consequências e da natureza do nosso saber, porque ele está contextualizado culturalmente; todo saber é local, todos os sistemas de saber são locais [...]”.

Já a segunda pista diz respeito à atenção durante o trabalho de produção de dados. Conforme Kastrup (2012, p. 33) nos ensina, “[...] não há coleta de dados, mas desde o início, uma produção dos dados da pesquisa”.

A autora salienta que existem dois pontos sobre a atenção que devem ser examinados. O primeiro é ter atenção não para uma simples escolha de elementos a serem focados na pesquisa, pois

[...] Seu funcionamento não se identifica a atos de focalização para preparar a representação das formas de objetos, mas se faz através da detecção de signos e forças circulantes, ou seja, de pontas do processo em curso. A detecção e a apreensão de material, em princípio desconexo e fragmentado, de cenas e discursos, requerem uma concentração sem focalização [...] através da ideia de uma atenção à espreita [...] (KASTRUP, 2012, p. 33).

Tal pressuposto trouxe contribuições para refletirmos sobre nosso olhar no cotidiano pesquisado, dando ênfase ao ato de não focar para, assim, capturar movimentos ativos do fazer no Núcleo de Educação Especial e na escola, e que puderam trazer à cena forças circulantes que possibilitam entender as ações em andamento.

Trata-se de ir ao campo de pesquisa sem achar que sabemos de antemão o que está posto, pois, se tivéssemos ido com essa perspectiva, faltariam condições de ver movimentos acontecendo e fazeres circulando.

O segundo ponto trata da atenção enquanto processo complexo. A atenção na cartografia deve ser ao mesmo tempo flutuante, concentrada e aberta. No entanto,

“[...] é habitualmente inibida pela preponderância da atenção seletiva” (KASTRUP, 2012, p. 34).

Segundo James (apud KASTRUP, 2012), a seleção operada pela atenção diz respeito à função seletiva orientada pelo interesse e aplicada na ação, mas também se refere a um funcionamento não recoberto pela função seletiva. Trata-se de reconhecer a flutuação da atenção como o voo de um pássaro, onde não podemos entender o pouso como uma parada **do** movimento, mas sim como uma parada **no** movimento. Voo e pouso conferem um ritmo ao movimento do cartógrafo.

O campo de pesquisa nos mostra muitas encruzilhadas que parecem solicitar a atenção, no entanto Kastrup (2012) nos adverte que muitas delas não passam de meros elementos de dispersão, pois é o inconsciente suscitando o gesto de prestar atenção. “A abertura da atenção do cartógrafo também não significa que ele deva prestar atenção a tudo o que lhe acomete. A chamada redireção é, nesse sentido, uma resistência aos dispersores” (KASTRUP, 2012, p. 39).

A partir disso, discurremos que os variantes da atenção são quatro – rastreio, toque, pouso e o reconhecimento atento (KASTRUP, 2012): a) o rastreio: é a varredura do campo, é a localização de pistas, signos e processualidade, é também acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração e de ritmo; b) o toque: é uma sensação que aciona o processo de seleção, é o que se destaca e ganha relevância no contexto; c) o pouso: é a parada realizada pela percepção fazendo o campo se fechar, é a reconfiguração do campo de observação fazendo com que a atenção mude de escala; d) o reconhecimento atento: o cartógrafo, com sua atitude investigativa, procura acompanhar o processo.

Assim, a partir das variantes da atenção indicadas, podemos dizer que a cartografia faz do conhecimento um trabalho de invenção e que nosso envolvimento no Núcleo de Educação Especial e na escola nos levou a participar da dinâmica dos processos políticos e pedagógicos que dizem respeito à escolarização do aluno com deficiência visual com mais atenção no “artifício” de acompanhar processos.

Seguindo essa linha de pensamento, destacamos que a terceira pista do método cartográfico é acompanhar processos, e não representar objetos (POZZANA de

BARROS; KASTRUP, 2012), entendendo aqui processo segundo a ideia de processualidade.

O desafio, nas tessituras das relações entre política e práticas pedagógicas, foi evitar que predomine a simples busca por informações aparentes dos processos de escolarização e, portanto, foi nos abrir aos encontros de muitas facetas e artimanhas presentes em movimentos que atravessam e transformam o campo de pesquisa.

Com isso, existe uma concentração sem focalização e, além do mais, a ideia “[...] é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (POZZANA de BARROS; KASTRUP, 2012, p. 57).

Segundo Pozzana de Barros e Kastrup (2012, p. 73-74), a processualidade está presente em todos os momentos da pesquisa, nos avanços e paradas, em letras e linhas, em campo, em nós.

A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processo, em obra. [...] ela requer aprendizado e atenção permanente [...]. O acompanhamento dos processos exige também a produção coletiva do conhecimento. Há um coletivo se fazendo *com* a pesquisa, há uma pesquisa se fazendo *com* o coletivo. A produção dos dados é processual e a processualidade se prolonga no momento da análise do material, que se faz também no tempo, com o tempo, em sintonia com o coletivo.

Com isso, cartografar é ter conexão com o território da pesquisa, acompanhando a processualidade dos movimentos que “levam” à escolarização dos sujeitos com deficiência visual, com atenção permanente.

Continuando as tessituras desta metodologia, trazemos ao debate a quarta pista, fundamentando-nos em Kastrup e Benevides de Barros (2012, p. 77), que reforçam que a cartografia “[...] se faz através de pistas, estratégias e procedimentos concretos [...]”, sem ter um método pronto.

A pista de que se ocupam Kastrup e Benevides de Barros (2012, p. 77) “[...] é que a cartografia, enquanto método, sempre requer, para funcionar, procedimentos concretos encarnados em dispositivos”. Com a palavra Michel Foucault com a definição de dispositivo.

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentadas, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (apud KASTRUP; BENEVIDES de BARROS, 2012, p. 77).

Com isso, as autoras buscam problematizar a função do dispositivo na prática cartográfica e salientam que os dispositivos inventam outros dispositivos para possibilitar sua operação como uma série de bonecas russas<sup>14</sup> (matrioskas). Trata-se, portanto, de fazer um segundo movimento para permitir que o primeiro tenha consistência, e um terceiro movimento para possibilitar o anterior e assim sucessivamente.

Para as autoras, os dispositivos nos forçam a investigar os modos concretos com que se estabelecem os agenciamentos e como se arranjam os territórios existenciais. Afirmam ser uma série de práticas e funcionamentos que produzem efeitos, entendendo “série”, nesse contexto, como indicação da relação de ligação de elos entre os termos. Trata-se de ligações locais, encarnadas de materialidade.

#### 4.1 CAMPO DE PESQUISA E SUJEITOS ENVOLVIDOS

Pautada na cartografia, desenvolveremos nosso estudo acompanhando a processualidade dos movimentos desde a política local até a organização administrativo-pedagógica escolar, buscando problematizar a política em ação da Educação Especial, mais especificamente da área de deficiência visual.

A lógica da metodologia cartográfica ganhou força neste estudo de mestrado, pois entendemos que, a partir dela, novos conhecimentos foram produzidos nessa perspectiva de implicação, que foi experimentada e assumida como atitude.

O estudo teve como lócus de pesquisa o Núcleo de Educação Especial de Vila Velha e uma escola que foi indicada pelos professores da área de deficiência visual, qual

<sup>14</sup> Bonecas russas são figuras esculpidas na madeira que se abrem suportando uma série de figuras semelhantes, de menor dimensão, podendo cada qual ter características diferenciadas na pintura. Cada boneca maior contém uma boneca menor no interior. Há um número potencialmente infinito de bonecas possíveis dentro de um conjunto, mas as bonecas russas geralmente têm entre quatro e doze bonecas em cada conjunto.

seja, a escola que tinha o maior quantitativo de alunos com deficiência visual e que o grupo de professores nos apoiaram para a realização da pesquisa.

A escola escolhida é apontada pela rede municipal de ensino como uma possível escola referência para alunos com deficiência visual. As escolas referência se pautam na ideia de escolas polo, disseminada na rede de ensino desde 2006. Escolas polo consistiram em escolas municipais de ensino fundamental do município de Vila Velha/ES em que eram direcionados os alunos público-alvo da Educação Especial.

O *site* da Prefeitura de Vila Velha aponta que a rede de ensino “tem” **três** escolas polo para alunos com deficiência visual, todas com adaptações para atender aos alunos com deficiência visual, como rampas, piso adequado e recursos para a área: impressoras Braille, recursos pedagógicos, pisos táteis,<sup>15</sup> pinturas específicas de cores para cada situação, como verde na sala de aula, vermelho no extintor e laranja para os corrimãos, para serem visibilizados melhor por alunos com baixa visão. Ainda de acordo com o *site*, essas escolas são as unidades municipais de ensino fundamental (Umef) Zdméia Camargo, em Jardim Colorado; Governador Cristiano Dias Lopes, em São Conrado; e Irmã Feliciano Garcia, em Ilha dos Aires.

No entanto, na prática, essas escolas não tiveram manutenção e investimentos políticos nos últimos anos, o que ocasionou desgaste com a ação do tempo e a ideia, na rede de ensino, de que não existem no município escolas polo, ficando essa especificação somente no *site* da prefeitura.

A escolha para realizar a pesquisa em Vila Velha se deu porque temos a intenção de compreender um pouco a política do município, atravessada por movimentos “contraditórios” que impactam consideravelmente a educação da rede de ensino.

Assim, para a realização do estudo, os sujeitos da pesquisa se encontram em diferentes espaços: no Núcleo de Educação Especial, trabalhamos com a coordenação de Educação Especial e os responsáveis pela área específica de

---

<sup>15</sup> Os pisos táteis são subdivididos em duas categorias conforme sua função: de alerta e direcionais. Os pisos de alerta indicam a iminência de obstáculos (no plano ou suspensos), de mudanças de plano (tais como escada, degraus ou rampas) ou mudanças de direção. Os pisos direcionais, como o próprio nome diz, indicam o caminho a ser percorrido com segurança. (Disponível em: <<http://mozaik.com.br/blog/2010/06/16/pisos-tateis-ou-podotateis>>. Acesso em: 8 julh. 2016).

deficiência visual; na rede de ensino, trabalhamos com os professores especializados na área de deficiência visual com a realização de um grupo focal; e, na escola escolhida para a pesquisa, observamos o trabalho de professores regentes da sala de aula do ensino comum que têm alunos com deficiência visual e professores especializados da área em atuação com seus alunos.

A escolha dos profissionais do Núcleo de Educação Especial se justifica por serem eles os responsáveis por elaborar políticas locais para a área, socializar e dialogar sobre as políticas e legislações nacionais e municipais nas escolas da Rede e ainda acompanhar as políticas em ação. Não significa necessariamente que acontece na escola da forma planejada pelo Núcleo de Educação Especial, já que as mudanças não ocorrem efetivamente por decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola. Dessa forma, “A política pública aqui estudada é entendida como processo que envolve relações e práticas coletivas e, portanto, é permeada pela dinamicidade e pelo movimento” (TOSTA, 2014, p. 37).

Os professores especializados da área de deficiência visual do município foram sujeitos de nosso estudo por serem eles as pessoas que fazem o atendimento colaborativo aos alunos com deficiência visual e suplementam as especificidades necessárias à escolarização desses sujeitos. Os professores da sala de aula do ensino comum da escola, lócus do estudo, também participaram, como sujeitos do estudo. Sua escolha se justifica por serem eles os “responsáveis” pela escolarização do aluno com deficiência visual e queremos problematizar essa dinâmica.

Destacamos que o estudo no cotidiano escolar evidencia as práticas realizadas pelos professores com os alunos com deficiência visual.

#### 4.2 AS FASES DA PESQUISA

A cartografia implica um direcionamento que não se faz de forma prescritiva. Não estamos falando que é um método sem direção; o que a cartografia propõe é reverter o “[...] sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa” (PASSOS; BENEVIDES de BARROS, 2012, p. 17).

As metas foram traçadas no percurso do estudo. “A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do



processo do pesquisador sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (PASSOS; BENEVIDES de BARROS, 2012, p. 17).

O caminho percorrido foi se delineando nos movimentos do estudo. Fomos flexíveis e o percurso nos mostrou quais delineamentos tomar nos abrindo aos movimentos captados, já que, no decorrer dos movimentos cartográficos, vamos construindo a metodologia e, à medida que nos aprofundamos, descobrimos os direcionamentos do território de pesquisa.

Para a realização de nosso estudo de mestrado, solicitamos autorização à Secretaria Municipal de Educação. Após percorrer os caminhos burocráticos, com a devida autorização, fomos para o campo de pesquisa. Cumpre destacar que os sujeitos envolvidos na pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A pesquisa foi realizada de agosto a dezembro de 2015, totalizando 48 períodos, no horário das 7h às 11h30min ou das 13h às 17h30min, por três ou quatro vezes por semana, a depender da dinâmica do espaço ou da presença dos sujeitos da pesquisa.

Baseando-nos no método cartográfico, vale ressaltar que procuramos apreender movimentos, cenas e discursos, buscando ter uma concentração sem focalização, até que movimentos interessantes para o estudo suscitasse mais atenção.

Utilizamos a escrita em um diário de campo ou caderno de anotações, pois é um elemento importante para elaborar o texto com os resultados do estudo.

Longe de ser um momento burocrático, sua elaboração requer até mesmo um certo recolhimento, cujo objetivo é possibilitar um retorno à experiência do campo, para que se possa então falar de dentro da experiência e não de fora, ou seja, sobre a experiência. Há uma processualidade na própria escrita. [...] (POZZANA de BARROS; KASTRUP, 2012, p. 70).

Segundo Pozzana de Barros e Kastrup (2012), a escrita em um diário de campo é um processo aparentemente individual, mas que ganha uma dimensão claramente coletiva, quando retomamos as falas e diálogos que emergem do campo. Sabendo dessa importância, é um instrumento que esteve conosco em todas as fases da

pesquisa.

Assim, buscamos nos envolver nas tessituras do campo de pesquisa para acompanhar processos e detectar forças circulantes presentes.

Nesse sentido, este estudo se realizou com três frentes de trabalho, que aconteceram concomitantemente, pois todas têm ligação direta umas com as outras, o que nos levou a desvelar a política local que é nosso objeto de estudo.

Concordamos com Pozzana de Barros e Kastrup (2012, p. 61), quando salientam que, “[...] como cartógrafos, nos aproximamos do campo como estrangeiros visitantes de um território que não habitamos. O território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos”. A partir disso, o espaço de trabalho foi sendo apresentado em seu contexto e a comunidade foi “[...] sendo apresentada à pesquisa no mesmo movimento que a pesquisa se faz presente” (POZZANA de BARROS; KASTRUP, 2012, p. 61).

Assim, na **primeira fase**, fizemos a pesquisa **no Núcleo de Educação Especial** da rede municipal de ensino do município de Vila Velha. Esta fase teve uma duração média de um mês e meio<sup>16</sup> e se coadunou com a segunda e terceira fases. Frequentamos esse campo de pesquisa por 20 períodos, que variaram, pois dependeram da presença de profissionais sujeitos da pesquisa. Nosso foco foi conhecer como a área da deficiência visual é contemplada na política educacional a partir de documentos e dos responsáveis por esse espaço.

Desenvolvemos o estudo observando e fazendo o levantamento de documentos internos sobre a política local. Nesse percurso, realizamos entrevistas semiestruturadas com os gestores públicos responsáveis pela Educação Especial e, especificamente, pela área de deficiência visual. Tais entrevistas foram realizadas a partir de roteiros organizados para permitir nossas intervenções. Dialogamos sobre a política de Vila Velha com o propósito de conhecer e analisar, a partir desses profissionais, seu entendimento sobre a política local.

Concordamos com Caiado (2003, p. 47), quando enfatiza: “A entrevista não deve

---

<sup>16</sup> Visto que realizamos a segunda fase quando estávamos no Núcleo de Educação Especial e frequentamos esse espaço algumas vezes quando realizávamos a terceira fase do estudo.

buscar algumas informações apenas, deve sim, permitir que o entrevistado construa um discurso, uma narrativa que fale da vida emaranhada, contraditória que é a vida cotidiana”. As entrevistas foram gravadas e transcritas.

Fizemos levantamento dos arranjos organizacionais para o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial, como número de escolas atendidas, cuidadores e professores. Também realizamos levantamento do número de alunos público-alvo da Educação Especial, por área, atendidos pelos professores da rede de ensino, “afunilando” para o quantitativo de alunos cegos e com baixa visão e sua distribuição por escola.

Trata-se de saber das pontas do processo em curso no Núcleo de Educação Especial que nos levaram a compreender as políticas locais. Essa fase nos ajudou a fazer um panorama sobre a política local e suas especificidades, entendendo o cenário da Educação Especial no município e, em particular, o da deficiência visual.

Na **segunda fase**, suscitamos, pela via dos responsáveis pela deficiência visual do município, um **grupo focal** com os professores especializados da rede de ensino de Vila Velha que atendiam a alunos com deficiência visual.

Realizamos o grupo focal no dia 7 de outubro de 2015, no turno matutino e vespertino, seguindo a dinâmica do horário de trabalho dos professores de deficiência visual que atuavam na Rede. Tivemos a participação de 14 profissionais.

Tomamos questões disparadoras da política em ação que perpassam a organização e gestão pelo olhar dos docentes, os recursos utilizados, a escolarização dos alunos e a relação desses professores com outros profissionais da escola visando à escolarização do aluno com deficiência visual.

Nossa intenção foi disparar discussões sobre o vivido para conhecer como a política chega à escola na visão desses sujeitos, a partir de narrativas. Inclusive, os professores colocaram em análise tal política. Problematicamos também a matrícula, permanência e o acesso ao conhecimento dos alunos com deficiência visual.

As narrativas são ferramentas que nos possibilitam reflexões e discussões sobre o vivido pelos professores em seus espaços-tempos de trabalho. A narrativa põe em

confronto conhecimentos diferenciados e nos “[...] permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar” (GALVÃO, 2005, p. 343).

Com as narrativas podemos dar maior ou menor ênfase aos assuntos em discussão, para dar mais visibilidade ao que se destaca e ganha relevância no contexto escolar. Tais narrativas foram gravadas e transcritas.

Essa fase nos ajudou a entender como as políticas são colocadas em ação pelo conjunto de professores que trabalham as questões da Educação Especial e, mais especificamente, da área da deficiência visual.

Na **terceira fase**, o território da pesquisa foi a **escola**, a fim de observar a escolarização de alunos com deficiência visual em suas interfaces políticas, pedagógicas e curriculares. Essa fase teve em média uma duração de dois meses e meio, pois achamos pertinente acompanhar o movimento até o fim do ano letivo. Inicialmente, foi intercalada com a primeira fase. Essa dinâmica se justificou pelo fato de entendermos ser conveniente que nos tornássemos conhecida na escola para que, quando tivéssemos terminando o processo de coleta de dados no Núcleo de Educação Especial, já tivéssemos certo envolvimento com o ambiente escolar e, assim, os profissionais já estariam implicados com nosso estudo.

Frequentamos esse campo de pesquisa por 29 turnos. Desses, 24 períodos ocorreram no vespertino. A direção da escola autorizou nossa pesquisa, no entanto, no matutino, seria para conversar e entrevistar os professores de deficiência visual, e não para acompanhar os alunos a partir da sala de aula, ação que foi aprovada pela gestão escolar no período vespertino. Os períodos variaram, pois, como participamos do turno matutino e vespertino, dependiam da dinâmica realizada na escola e da presença dos sujeitos da pesquisa.

Nessa fase, tivemos vários movimentos não lineares, pois são ações que se interligam. Observamos o cotidiano escolar a partir da sala de aula do ensino comum, para compreender os movimentos realizados que possibilitam acesso ao conhecimento.

Também observamos o trabalho realizado na sala de recursos, na quadra escolar, a dinâmica de entrada e saída dos alunos, as relações no recreio. Conversamos com professores e pedagogos para entender as especificidades do espaço e as políticas em ação. Essa fase nos possibilitou compreender como se dão as relações existentes e quais movimentos proporcionam ao aluno com deficiência visual acesso ao conhecimento.

#### 4.3 ANÁLISE DOS DADOS

Baseando-nos em pressupostos metodológicos da cartografia com sua dupla natureza, pesquisa e intervenção, ressaltamos nosso estudo:

De um lado, como processo de conhecimento que não se restringe a descrever ou classificar os contornos formais dos objetos do mundo, mas principalmente preocupa-se em traçar o movimento próprio que os anima, ou seja, seu processo constante de produção. De outro, assinalamos a cartografia como prática de intervenção, mostrando que acessar o plano das forças é já habitá-lo e, nesse sentido, os atos de cartógrafo, sendo também coletivos de forças, participam e intervêm nas mudanças e, principalmente, nas derivas transformadoras que aí se dão (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2012, p. 92).

É justamente nessa linha de coletivos de forças que muitas de nossas análises buscaram se fundamentar. Nesse sentido, procuramos desvelar esse coletivo de forças existente nos movimentos próprios do Núcleo de Educação Especial e do ambiente escolar, onde emergiram uma pluralidade de ações, participando das mudanças existentes na processualidade do tema investigado.

Assim, nossas observações, conversas, entrevistas e narrativas nos ajudaram a compor um quadro geral do cotidiano. Buscamos assumir essa imersão no campo de pesquisa acompanhando os movimentos entre a política local e a escola. O conjunto de informações foi importante para o processo, dando ênfase ao ato de não focar, objetivando capturar movimentos ativos do fazer no Núcleo de Educação Especial e na escola. Com isso, fizemos nossas escolhas para este estudo.

Na linha de Santos (1988), o mapa cartográfico é um dos modos de imaginar e representar o espaço. Para o autor, os mapas alteram a realidade por meio de três mecanismos principais: escala, projeção<sup>17</sup> e simbolização.<sup>18</sup> Essa distorção da

---

<sup>17</sup> É por meio da projeção que as superfícies curvas da terra são transformadas em superfícies planas

realidade é um mecanismo que possibilita facilitar o uso e desenho dos mapas.

O primeiro mecanismo de representação cartográfica é o que nos interessa neste estudo, a escala. Quanto maior a escala, mais elevado é o grau de especificação. “Os mapas de grande escala tem um grau mais elevado de pormenorização que os mapas de pequena escala porque cobrem uma área inferior à que é coberta, no mesmo espaço de desenho, pelos mapas de pequena escala” (SANTOS, 1988, p. 144).

Dessa forma, quanto maior a escala, mais próximo estaremos daquilo que desejamos representar. No caso de nosso estudo, em que buscamos a representação de como se dão os processos de escolarização dos alunos com deficiência visual a partir das políticas locais e das práticas escolares, usamos mapas de pequena e grande escala. Visto que as políticas de Educação Especial são direcionadas para a escola a partir do Núcleo de Educação Especial, em um contexto municipal maior, usamos a pequena escala. Na materialização das políticas em ação, ampliamos para a grande escala para ver a escola de perto.

Assim, buscamos desvelar as experiências trazidas e compreender as ações da equipe do Núcleo de Educação Especial e da escola a partir da realidade local em uma perspectiva de lançar um olhar macro, para chegar ao micro, sabendo da inseparabilidade entre o macro e o micro, nesse movimento constante de olhar da política à organização escolar e vice-versa.

---

nos mapas (SANTOS, 1988).

<sup>18</sup> O terceiro mecanismo, a simbolização, “Diz respeito aos símbolos gráficos utilizados para assinalar os elementos e as características da realidade espacial seleccionados [...]. Por exemplo, um conjunto de árvores para designar a floresta” (SANTOS, 1988, p. 146-147).

## 5 CARACTERIZANDO O MUNICÍPIO DE VILA VELHA

A história do Espírito Santo começou em Vila Velha, em 23 de maio de 1535. Para a colonização do solo espírito-santense, como donatário de uma das capitanias do Brasil, chega ao atual município de Vila Velha Vasco Fernandes Coutinho. Com ele vieram mais 60 pessoas em uma caravela para “ocupar” as terras originalmente habitadas pelos índios goitacás e tupiniquins. Vila Velha é o município mais antigo do Espírito Santo, tendo sido sede do Estado até 1549, quando a capital foi transferida para Vitória.

Vila Velha possui várias construções históricas, dentre elas, o Convento da Penha que data do século XVI. O município tem um grande porte industrial, marca presença em seu mercado imobiliário e em seu polo de confecção. Faz parte da região metropolitana, que se agrupa em sete municípios: Vila Velha, Guarapari, Serra, Cariacica, Viana, Fundão e Vitória.

A área territorial de Vila Velha é de 209.965 quilômetros quadrados, possuindo 32 quilômetros de litoral. Com 481 anos desde sua colonização pelos portugueses, a população vila-velhense, segundo o último Censo/2010, é de 414.586 habitantes. Desses, 199.146 são homens e 215.440 mulheres. A estimativa feita para 2015, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é de 472.762 habitantes<sup>19</sup> residentes em Vila Velha. Posiciona-se como o segundo município mais populoso do Estado, sendo o primeiro a Serra.

Conforme dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), no *ranking* do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), com base nos Censos de 1991, 2000 e 2010, comparando com os 5.565 municípios brasileiros analisados, Vila Velha está na posição 40º. Seu IDMH/2010 é 0,800,<sup>20</sup> o IDHM Renda é de 0,807, o IDHM Longevidade é de 0,864 e o IDHM Educação é de 0,734. Caracteriza-se como o segundo maior IDMH do Estado – abaixo apenas de Vitória – considerado como muito elevado em relação à média brasileira.

---

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

<sup>20</sup> O IDHM é uma medida que considera três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade (vida longa e saudável), educação (acesso a conhecimento) e renda (padrão de vida). O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano (Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/Ranking-IDHM-Municipios-2010.aspx>>. Acesso em: 10 fev. 2016).

Já no campo da educação, o quantitativo total de escolas públicas localizadas em Vila Velha é de 126 escolas. Destas, a rede municipal de ensino conta com 35 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIFs) e com 62 Unidades Municipais de Ensino Fundamental (UMEFs),<sup>21</sup> duas dessas localizadas em áreas rurais. Na rede estadual, o município conta com 28 Unidades de Ensino Médio<sup>22</sup> e, na rede federal, com uma Unidade de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Instituto Federal do Espírito Santo/Ifes).

Cumprir destacar que o município se instituiu em um sistema de ensino pela Lei Orgânica nº 1, de 25 de outubro de 1990. Dessa forma, pode ter uma política que não contraria a política nacional, pois tem que se adequar a ela. A Lei Orgânica, em seu art. 214, parágrafo único, pontua que “A Educação é garantida a todos em condições de igualdade [...]”.

A população de 6 a 14 anos de idade residente em Vila Velha, segundo o censo demográfico 2010, era de 54.830 crianças e adolescentes. Destas, 53.051 estavam matriculadas na escola; 1.062 não estudavam, mas já frequentaram creche ou escola; e 717 são crianças ou adolescentes que nunca frequentaram creche ou escola.<sup>23</sup> Sobre esses números, não foi possível identificar se eram ou não alunos público-alvo da Educação Especial.

A cidade está dividida em 91 bairros agrupados em cinco regiões político-administrativas: a) Centro; b) Grande Ibes; c) Grade Aribiri; d) Grande Cobilândia; e) Grande Jucu (que inclui a Grande Terra Vermelha). Com base nessa regionalização, a administração municipal dimensiona os investimentos de cada área, inclusive os dirigidos à educação.

Em relação aos alunos público-alvo da Educação Especial que estão nas escolas de Vila Velha, para este momento, apoiamos-nos no Censo/Sedu apresentado na próxima tabela.

---

<sup>21</sup> Disponível em: <<http://www.vilavelha.es.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

<sup>22</sup> Disponível em: <<http://www.es.gov.br/%s/educacao/RedeEstadual.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

<sup>23</sup> Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/es/vilavelha/censodemog-10>>. Acesso em: 10 fev. 2016.



Tabela 1 – Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação das redes municipal, estadual e privada – Vila Velha

Condição do aluno	Rede municipal						Rede estadual						Rede privada					
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Cego	9	8	9	7	8	7	2	3	5	3	1	0	1	1	1	2	1	3
Baixa visão	61	93	90	88	79	79	39	25	11	7	8	8	6	6	10	5	2	3
Surdez	36	35	26	26	24	27	5	6	15	7	11	9	3	3	5	6	1	1
Def. auditiva	42	38	51	42	35	37	4	7	11	12	9	8	7	8	12	13	8	9
Surdo-cego	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Def. física	83	81	115	119	133	138	13	10	13	8	6	9	22	19	16	18	15	18
Def. intelectual	556	659	747	701	705	799	39	59	87	86	78	129	42	40	61	60	51	58
Def. múltipla	50	58	87	75	85	90	2	1	12	4	3	3	4	1	2	2	1	2
Altas habilidades	4	4	9	11	12	13	14	20	82	75	46	23	3	3	5	9	16	16
Autismo	35	39	70	79	109	161	2	1	6	5	7	9	8	9	8	8	9	13
<i>Asperger</i>	6	7	14	18	24	24	0	0	0	0	0	0	4	5	8	7	7	7
<i>Rett</i>	3	4	6	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0
Psicose	95	125	142	103	81	84	2	1	11	5	3	4	16	12	15	27	26	25
Total geral	980	1151	1366	1272	1296	1460	123	133	254	212	172	202	116	107	144	158	138	155

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base no Censo/Sedu (2010 a 2015).

Segundo dados da tabela, a grande maioria dos alunos com deficiência visual tem baixa visão. Para além destes, os alunos com deficiência múltipla podem ter deficiência visual, no entanto não é possível identificar essa especificidade.

A maior parte dos alunos público-alvo da Educação Especial está localizada nas escolas da rede municipal, chegando o número de alunos a ser mais de sete vezes maior que na rede estadual e mais de nove vezes maior que na rede privada, o que nos leva a crer que a maioria desses alunos pode ter abandonado a escola assim que terminaram o ensino fundamental. Alguns também podem ter mudado de cidade. A exceção se dá com os alunos com altas habilidades/superdotação, que estão em sua maioria na rede estadual.

A tabela evidencia que muitos alunos público-alvo da Educação Especial são predominantemente da área de deficiência intelectual.

A partir do número total de alunos público-alvo da Educação Especial exposto na tabela anterior oriundos das escolas da rede municipal, traremos, na próxima tabela, detalhadamente o quantitativo de alunos na educação infantil e no ensino fundamental para visualizarmos melhor por categoria.

**TABELA 2 – Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação da rede municipal de ensino – Vila Velha**

Condição do aluno	Educação infantil						Ensino fundamental					
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Cego	0	1	0	0	0	0	9	7	9	7	8	7
Baixa visão	7	5	5	3	5	9	54	88	85	85	74	70
Surdez	5	2	1	1	1	4	31	33	25	25	23	23
Def. auditiva	11	10	12	4	1	3	31	28	39	38	34	34
Surdo-cego	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Def. física	27	14	18	18	19	29	56	67	97	101	114	109
Def. intelectual	53	31	38	53	50	53	503	628	709	648	655	746
Def. múltipla	11	3	10	9	8	13	39	55	77	66	77	77
Altas habilidades	2	3	1	1	2	1	2	1	8	10	10	12
Autismo	10	11	20	21	26	42	25	28	50	58	83	119
<i>Asperger</i>	0	0	2	2	2	5	6	7	12	16	22	19
<i>Rett</i>	1	1	3	1	0	0	2	3	3	1	1	1
Psicose	13	20	29	9	4	4	82	105	113	94	77	80
Total geral	140	101	139	122	118	163	840	1050	1227	1150	1178	1297

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base no Censo/Sedu (2010 a 2015).

Na Tabela 2, predomina a matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial no ensino fundamental, com maior número de alunos na área de deficiência intelectual, seguido, no ano de 2015, de autismo, tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental. Há um aumento da incidência nos quadros dos transtornos globais do desenvolvimento – autismo, *asperg*, *ret* e psicoses. Embora haja melhores formas de diagnósticos e as crianças estejam chegando à escola, é um dado preocupante a existência de tantos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

Buscando detalhar um pouco mais a localização dos alunos na rede de ensino municipal, existem em Vila Velha duas escolas de ensino fundamental localizadas no campo. Dessa forma, trouxemos, na tabela a seguir, os alunos do campo – estes incluídos nas duas tabelas anteriores.

TABELA 3 – Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas do campo da rede municipal de ensino – Vila Velha

Condição do aluno	Ensino fundamental da rede municipal nas escolas do campo					
	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Baixa visão	-	-	1	1	1	-
Def. auditiva	-	-	-	-	1	1
Def. física	-	1	2	2	2	3
Def. intelectual	2	3	10	13	13	12
Def. múltipla	-	1	1	2	2	2
Total geral por ano	2	5	14	18	19	18

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base no Censo/Sedu (2010 a 2015).

A maior incidência nas escolas do campo também é de alunos com deficiência intelectual. Há certa regularidade do quantitativo de alunos no decorrer dos anos. A deficiência visual tinha um aluno com baixa visão, no entanto, cumpre destacar que, em conversa informal com professores especializados da área de deficiência visual, no ano de 2015, o aluno foi para uma escola urbana da rede municipal de ensino.

Tomando como foco a especificidade deste estudo, apresentamos, na próxima tabela, os alunos com deficiência visual da rede municipal de ensino fundamental com o intuito de visualizar melhor os números, ano após ano, separados das demais categorias que se configuram como público-alvo da Educação Especial. Ressaltamos que, na tabela a seguir, ainda são dados do Censo/Sedu.

TABELA 4 – Alunos com deficiência visual da rede municipal de ensino fundamental – Vila Velha

Condição do aluno	Ensino fundamental					
	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Cego	9	7	9	7	8	7
Baixa visão	54	88	85	85	74	70
Total	63	95	94	92	82	77

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base no Censo/Sedu (2010 a 2015).

Dos alunos da área de deficiência visual da Rede, a maioria tem baixa visão. Percebemos que houve um acréscimo a partir de 2011 e um decréscimo em 2014 seguido, em 2015, de alunos com baixa visão. Em relação à cegueira, os números são relativamente estáveis, com poucas variações.

Na próxima tabela, evidenciamos que há divergências entre os dados gerais do Censo/Sedu e os “dados internos” do município de Vila Velha. Trouxemos todos os alunos público-alvo da Educação Especial atendidos pela rede de ensino.

TABELA 5 – Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação da rede municipal de ensino no ano de 2015 – Vila Velha (com laudo)

Alunos com laudo	UMEI	UMEF	Total
Baixa visão	04	37	41
Cegueira	00	05	05
Autismo	53	118	171
Cadeirantes	11	42	53
Deficiência física	20	72	92
Deficiência intelectual	50	565	615
Deficiência múltipla	17	72	89
Síndrome de Down	12	57	69
Síndrome de <i>asperger</i>	02	12	14
Síndrome de <i>rett</i>	00	00	00
Deficiência auditiva	04	43	47
Transtorno invasivo do desenvolvimento	01	12	13
Altas habilidades/superdotação	00	08	08
Total de alunos atendidos na Educação Especial	130	857	987 <sup>24</sup>

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados disponibilizados pelo Núcleo de Educação Especial (2015).

A prevalência também se dá na área de deficiência intelectual, seguida por autismo na educação infantil e no ensino fundamental.

<sup>24</sup> O total de alunos atendidos não coincide com a soma de alunos, haja vista que, em alguns casos, eles possuem mais de um comprometimento.

Entendemos que diferenças entre os “dados oficiais” e os “dados internos” se fazem presentes na maioria das estatísticas no país – Estados e municípios. Todavia, sinalizamos que é com base nos dados estatísticos que os entes federados tomam decisões políticas e orçamentárias.

Cabe destacar que, para além dos 987 alunos com laudo do município, existem ainda 1.187 sem laudo, muitos em processo de avaliação.

A próxima tabela também visibiliza as divergências entre os dados do Censo/Sedu e os “dados internos” do município de Vila Velha. Trouxemos os alunos com deficiência visual da rede municipal do ensino fundamental a partir dos dados do Núcleo de Educação Especial. Como não dispúnhamos do total de dados dos últimos anos, o possível foi trazer de dois em dois anos.

TABELA 6 – Alunos com deficiência visual da rede municipal do ensino fundamental – Vila Velha

Condição do aluno	Ensino fundamental		
	2011	2013	2015
Cego	6	8	5
Baixa visão	38	29	37
Total	44	37	42

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados de relação de alunos com deficiência visual do Núcleo de Educação Especial (2011, 2013 e 2015).

Cabe esclarecer que o número total de alunos com deficiência visual listado na tabela, quando cursando com outra condição, também está nessa relação. Alunos que, em sua maioria, são atendidos por professores especializados da área de deficiência visual. No entanto, os dados não nos permitiram dizer quantos são e quais as especificidades desses alunos para além da deficiência visual.

A tabela evidencia que, na área de deficiência visual do Núcleo de Educação Especial, também é predominante a baixa visão, tendo havido um decréscimo em 2013 e um acréscimo em 2015. A cegueira teve um acréscimo, voltando a diminuir em 2015.

Existe uma contradição a ser entendida entre os dados. Em 2015, havia no Censo/Sedu 77 alunos da área de deficiência visual e, nos dados internos do

município, também em 2015, encontramos 42 alunos, o que resulta em quase a metade do primeiro dado.

Assim, interessada em entender essa diferença devido à discrepância entre o oficial e o vivido, buscamos informações que nos levassem aos possíveis fatores explicativos. Tivemos algumas pistas: “Se o aluno tem uma miopia muito forte, usa óculos fundo de garrafa e tem que chegar perto do quadro, só tem miopia, mas jogam esse aluno no censo com deficiência visual” (LÍDIA,<sup>25</sup> profissional do Núcleo), ou ainda: “Às vezes a escola joga no censo simplesmente porque diz que a criança ‘parece’ ser” (DAIANE, profissional do Núcleo).

Com certeza, as profissionais evidenciam uma ausência de definição clara para situar os alunos nos seus “grupos de pertença” e isso implica sérias consequências políticas, financeiras e educacionais para as escolas e alunos.

Outros dados importantes para compreender o lócus de estudo são os arranjos organizacionais no município de Vila Velha na busca por efetivar o direito à educação dos alunos indicados à Educação Especial. A tabela a seguir indica tais formas:

TABELA 7 – Arranjos organizacionais para o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial – Vila Velha

<b>Arranjos organizacionais</b>	<b>UMEI</b>	<b>UMEF</b>	<b>Total</b>
Escolas atendidas pela Educação Especial	32	62	94
Salas de atendimento educacional especializado <sup>26</sup>	04	21	25
Total de cuidadores da Educação Especial	00 <sup>27</sup>	222	222
Professores das salas de atendimento educacional especializado	04	21	25
Professores para deficiência intelectual <sup>28</sup>	52	264	316
Professores para surdez	02	19	21
Professores para deficiência visual	03	19	22
Total geral de professores da Educação Especial	61	323	384

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados disponibilizados pelo Núcleo de Educação Especial (2015).

<sup>25</sup> Trabalhamos com nomes fictícios para identificar os profissionais do Núcleo de Educação Especial, os professores do atendimento colaborativo, os professores da sala de aula do ensino comum e os alunos envolvidos neste estudo.

<sup>26</sup> No município de Vila Velha, as salas de recursos multifuncionais são nomeadas pelos funcionários da rede de ensino como sala de atendimento educacional especializado.

<sup>27</sup> Com a chegada do estagiário nas UMEIs, no percurso de nossa pesquisa, os 46 cuidadores que atuavam nessas unidades foram remanejados para as UMEFs da Rede.

<sup>28</sup> No município de Vila Velha, esses profissionais têm a responsabilidade de atuar com todos os alunos, exceto com as crianças com deficiência visual e surdez.

Os professores de deficiência visual expostos na tabela atendem a alunos com baixa visão, cegueira e, em muitos casos, deficiência múltipla, quando cursando com a deficiência visual.

Os professores especializados e cuidadores da rede de ensino de Vila Velha são subordinados ao diretor e pedagogo da escola. O processo de ingresso desses profissionais no quadro de funcionários se dá por duas vias: concurso público e contratação por designação temporária. O último concurso público com vagas para a área de Educação Especial aconteceu em 2012.

Se for contrato por designação temporária, no caso específico do professor de deficiência visual, o profissional faz teste de escrita e transcrição do Braille. Trata-se um instrumento classificatório/eliminatório, porque um dos princípios de Vila Velha é que o aluno cego aprenda o Braille, e o professor pode trabalhar tanto com alunos cegos quanto com alunos com baixa visão.

Cabe destaque para os 222 cuidadores que fazem parte da política de Vila Velha. Eventualmente, todas as crianças que demandarem cuidado de higiene, mobilidade e alimentação precisam de cuidador. Temos uma indagação: será que a ideia é que todas as questões vão se resolver para os alunos quando eles estiverem acompanhados por cuidadores?

Os dados da Tabela 7 revelam que, em 2015, para atender aos 42 alunos com deficiência visual no ensino fundamental, o município dispunha de 19 professores, um número significativo, também temos que levar em consideração o fato de que alguns profissionais trabalham mais de 25 horas na Rede.

Após mostrar os dados do município de Vila Velha, discorreremos, no próximo item, sobre nossa chegada ao primeiro campo de pesquisa deste estudo.

## 5.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA

Neste item, discutimos sobre o Núcleo de Educação Especial, que se constituiu em um dos espaços onde realizamos nossa pesquisa. Tentamos evidenciar sua historicidade, organização e políticas locais emanadas do espaço.

Escolhido nosso primeiro movimento de pesquisa de campo, sabíamos da aprendizagem que esse processo nos proporcionaria, e a busca pelo vivido nos encantava e instigava a conhecer, tentar ir a fundo, para compreender um pouco a política em ação.

Fizemos contato com o Núcleo de Educação Especial, apresentando nossa proposta de pesquisa e os caminhos que pretendíamos percorrer. Para tal, fomos ao Núcleo<sup>29</sup> no dia 3 de agosto de 2015 e fomos recebida pela coordenadora que nos explicou os caminhos burocráticos que deveríamos percorrer.

Após os trâmites legais, com a devida autorização da Secretaria Municipal de Educação, fomos para o campo de pesquisa no dia 19 de agosto de 2015, conforme combinado. Era uma tarde de quarta-feira, às 14 horas, quando a coordenadora do Núcleo de Educação Especial e os profissionais responsáveis pela área de deficiência visual nos receberam. Explicamos que nosso objetivo era conhecer a política em ação e a visão dos responsáveis pela área sobre essa política vivida. Posteriormente, tínhamos a intenção de conhecer o movimento vivido em uma escola, que ainda seria escolhida, visto que conhecer o cotidiano dos professores visando à escolarização de seus alunos da área de deficiência visual era um dos objetivos de pesquisa.

Inicialmente, tentaram combinar conosco a estada naquele espaço todas às quartas-feiras à tarde. A metodologia cartográfica nos aponta que cartografar é compor um território existencial,<sup>30</sup> engajando-se nele, portanto “[...] o processo de composição de um território existencial requer um cultivo ou um processo construtivo, [iniciando] sua habitação do território cultivando uma disponibilidade à experiência” (ALVAREZ; PASSOS, 2012, p. 135-136).

Dessa forma, faz-se necessário cultivar uma receptividade das pessoas que habitam o campo de pesquisa. Então, inicialmente aceitamos a sugestão, visto que tínhamos como intenção nos inserir no território de pesquisa aos poucos, começar com uma vez por semana, até chegar a três ou quatro vezes como proposto no projeto de

---

<sup>29</sup> O termo Núcleo também será usado para nos referirmos ao Núcleo de Educação Especial do município de Vila Velha.

<sup>30</sup> Noção de território existencial na cartografia: “[...] envolve espaços construídos com elementos materiais e afetivos do meio, que, apropriados e agenciados de forma expressiva, findam por constituir lugares para viver” (LIMA; YASUI, 2014, p. 599).



pesquisa.

Finalizamos nosso primeiro encontro afirmando nossa proposta de trabalhar eticamente, considerando os sujeitos envolvidos na prática cotidiana como produtores de conhecimento e saberes oriundos da sua forma de pensar e colocar em prática a política.

A fim de entender o campo político da Educação Especial em Vila Velha, julgamos pertinente conhecer a criação do Núcleo de Educação Especial, localizado no bairro Prainha, e que foi criado em 2005 em cumprimento à Resolução CNE/CEB, nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Em seu art. 3º, parágrafo único, estabelece que os sistemas de ensino “[...] devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001).

Para entendermos a criação e a processualidade do Núcleo, julgamos pertinente historicizar de 2001 a 2012, buscando percorrer caminhos que possibilitem conhecer a constituição política na área.

Tendo em vista entender os movimentos políticos que influenciaram/influenciam a Educação Especial no município, usamos predominantemente a análise documental. Para tanto, apoiamo-nos, entre outros, nos estudos de Borges (2007), Bernardo (2010), Vieira (2008) e Melo (2016), que representam importantes fontes de análises da constituição da política de Educação Especial do município de Vila Velha, permitindo-nos um olhar mais cuidadoso sobre os atuais movimentos políticos.

O Plano Municipal de Educação de 2001 a 2010<sup>31</sup> do município de Vila Velha tem a proposta de direcionar o município para a construção coletiva de uma escola pública com qualidades para todos. Assinala que:

No ano de 2001, a educação inclusiva aos alunos [público-alvo da Educação Especial] das unidades municipais [...] vem sendo complementada em horário alternativo, com atendimento especializado com psicólogo, médico e professores especialmente

---

<sup>31</sup> Lei nº 4.102, de 12 de novembro de 2003.

qualificados para as diferentes áreas de deficiência, serviços viabilizados pelo Centro de Referência Para Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (CRAPNEE), mediante mecanismos acionados para esse fim, em fase de implantação (VILA VELHA, 2003, p. 36).

Na sequência, o documento salienta que essa política exige a intensificação, tanto quantitativa quanto qualitativa, visando à formação de recursos humanos, para que seja assegurado o desenvolvimento dos educandos.

Bernardo (2010) nos traz a organização do Centro de Referência para Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (Crapnee), que se constituía com: Clínica Médica (neurologia, psiquiatria e pediatria); Fisioterapia; Fonoaudiologia; Psicologia; Serviço Social; Terapia Ocupacional; Arte e Criatividade; Educação Física, Esporte e Lazer; Educação Profissional; Apoio Didático Pedagógico; e Informática. Os atendimentos clínico e pedagógico oferecidos ao aluno público-alvo da Educação Especial eram realizados no espaço do Crapnee.

Vale pontuar que, nessa constituição, o atendimento clínico se sobrepõe ao atendimento pedagógico, no entanto temos clareza de que esse se constituiu no movimento inicial da Educação Especial no município.

Borges (2007) salienta que um dos maiores entraves do Crapnee, na proposta de apoio às unidades de ensino, foi o fato de que o projeto de implantação não estabelece como o apoio chegará às escolas da Rede, não delimitando ações e profissionais para o trabalho pedagógico. Ainda, assim, em 2001 se inicia o encaminhamento, para algumas escolas da Rede, de professores de Educação Especial contratados para atuação pedagógica em espaços alternativos, como biblioteca, refeitório e corredores.

Período em que, com poucos professores e de forma isolada, o atendimento realizado no turno de escolarização, no caso dos alunos foco deste estudo, com deficiência visual, era itinerante (VILA VELHA, 2008a).

Bernardo (2010) evidencia que, nesse mesmo ano, o município tinha o quantitativo de 995 professores. Desses, apenas 149 eram efetivos, ou seja, em média 15% do total eram efetivos no município de Vila Velha.

Ainda de acordo com a autora, em 2003, houve concurso público para o magistério, o primeiro que abria vagas para o cargo de professor de Educação Especial no município, com vagas “somente”<sup>32</sup> para a área de deficiência intelectual. O fato de haver o padrão seletivo para a contratação, segundo dados da autora, causou disputas políticas, pois a tradição do município era de indicação dos professores pelos vereadores.

“Dessa forma, é preciso, portanto, levar em conta o conjunto dos indivíduos, grupos ou organizações cuja posição é afetada pela ação do Estado num espaço dado” (MULLER; SUREL, 2012, p. 19), fato que levará a muitas disputas políticas no município em foco.

Devemos enfatizar que esse movimento foi um grande avanço no município, que buscava efetivar a garantia estabelecida na primeira instância local de subsídio oficial que sustenta o trabalho pedagógico da Educação Especial desenvolvido no ensino regular. A Lei Municipal nº 4.100, de 22 de outubro de 2003, em seu Capítulo III, Seção V, art. 58, estabelece que o sistema de ensino deverá assegurar aos alunos público-alvo da Educação Especial “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...]” (VILA VELHA, 2003b, p. 19).

Retornando ao concurso público realizado, segundo Borges (2007), oito profissionais se efetivaram e se juntaram aos doze já contratados, passando também a fazer o trabalho de itinerância na rede de ensino com vínculo profissional e orientação do trabalho desenvolvido na escola, diretamente atrelado ao contexto do Crapnee. Borges (2007, p. 10) enfatiza que os professores “[...] foram logo absorvidos pela demanda das unidades escolares que, em sua maioria, continuaria sem o atendimento da Educação Especial”.

Dessas profissionais, duas que cursavam mestrado em educação foram convidadas a compor a equipe do Crapnee, direcionamento da Superintendência Administrativa da Secretaria de Educação “[...] por ter observado uma necessidade de ter

---

<sup>32</sup> Vale ressaltar que não temos a intenção de desqualificar essa grande conquista do município usando o termo “somente”; apenas pretendemos informar que, em relação à Educação Especial, o concurso público foi para suprir uma única área de atuação da Educação Especial.

profissionais no Centro com conhecimentos acadêmicos na área de educação especial” (BERNARDO, 2010, p. 101).

Com esse convite, parte da equipe na Secretaria de Educação sinaliza para um direcionamento mais pedagógico para os alunos público-alvo da Educação Especial, o que ocorreu, pois

Com o concurso e a chegada de novos profissionais, com formação em educação especial, influenciados pelas discussões e pesquisas acadêmicas, houve um novo direcionamento no atendimento pedagógico; os professores, a partir de 2004, passaram a atender os alunos nas escolas [...] (BERNARDO, 2010, p. 101).

Atravessado por discussões e disputas que passariam a definir o caminho da Educação Especial, o município estava valorizando as discussões acadêmicas, o que sinalizava a procura por se colocar em sintonia com os movimentos da Educação Especial, discutidos nas esferas internacionais e nacionais, inclusive buscando assegurar aos educandos, conforme o art. 58, II, “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender a suas necessidades e a seus talentos” (VILA VELHA, 2003, p. 19), mas sempre envolvendo disputas políticas.

Nosso olhar para os dados de Bernardo (2010) evidencia que, com a chegada das discussões acadêmicas, havia um grande conflito político instaurado dentro do Crapnee, pois um grupo caminhava em busca de um diálogo com o que vinha sendo discutido nacionalmente, e outro valorizava o atendimento pedagógico com um olhar totalmente clínico.

Em 2004, a partir do direcionamento da equipe de professores vinculados ao Crapnee, a proposta de atendimento pedagógico nas escolas buscava se efetivar “[...] sob a perspectiva de trabalho colaborativo entre professor de Educação Especial e professor de sala de aula regular” (BORGES, 2007, p.111).

Assim, em meio à “[...] turbulências, as recém-integrantes do CRAPNEE começaram a fazer alguns projetos ligados à educação que, até então, não existiam” (BERNARDO, 2010, p. 102). Um dos primeiros trabalhos foi a elaboração de um projeto de formação para os professores da área de Educação Especial.

Na processualidade do movimento político, o Crapnee foi se desfazendo e perdendo seu espaço, pois houve uma reviravolta nos movimentos políticos do município, já que os novos integrantes da Crapnee levaram discussões atualizadas sobre a Educação Especial, com uma proposta pedagógica.

Os dados apresentados por Bernardo (2010) revelam que as novas profissionais lotadas no Crapnee foram ao secretário de educação argumentando que tratavam das questões educacionais da Educação Especial, por isso, precisavam de um outro espaço para realizar o trabalho.

Para tal, usaram a Resolução nº 2/2001, enfatizando que o município precisava criar o setor responsável pela Educação Especial, pois tinham o projeto e um trabalho sistematizado que precisava ser implantado. O secretário de educação aceitou os argumentos e criou o Núcleo de Educação Especial, o que fez com que parte da equipe fosse para a Secretaria de Educação, inicialmente, sem espaço próprio, trabalhando junto com outros setores.

Nossas análises sobre os dados de Bernardo (2010) nos revelam que houve a criação de uma estrutura dual: a estrutura formal (Crapnee) e a estrutura não formal (Núcleo de Educação Especial). A estrutura não formal, sem indicação oficial para coordená-la, bem como sem cargos criados, é, no entanto, a entidade que formula as políticas da Educação Especial. A gerência formal ficou no Crapnee, não participando da formulação de políticas.

Podemos constatar que são movimentos que fazem a política de Vila Velha complexa, visto as disputas ideológicas em foco, o que ocasionou uma nomeação formal e um responsável não formal, colocando a não formal em destaque, já que era responsável por gestar/executar as políticas da área de Educação Especial.

Com o delineamento da política, o trabalho dos professores efetivos não contemplava toda a demanda, segundo Vieira (2008, p. 29), “[...] levando o município a adotar processo seletivo simplificado para contratação de 12 educadores em Regime de Designação Temporária”. Assim, os educadores desenvolviam as “[...] ações pedagógicas em diferentes espaços, ou seja, corredores, bibliotecas, salas de recursos, sala de professores, sala dos dirigentes escolares e, em alguns casos

isolados, em sala de aula” (VIEIRA, 2008, p. 29).

Visto que o déficit continuava, foi feito um processo seletivo interno para professores efetivos com curso de capacitação de, no mínimo, 120 horas ou habilitação específica obtida em cursos de licenciatura (VIEIRA, 2008). Dos docentes interessados, 12 professores foram remanejados da atuação na educação infantil e ensino fundamental para a Educação Especial. Em 2005,

Conforme Ofício/SEMECE nº 0051/2006 tal núcleo é composto por uma equipe de coordenação, uma equipe de assessores itinerantes, uma equipe de professores itinerantes e uma equipe de professores atuantes na área da deficiência mental (BORGES, 2007, p. 111).

Segundo a autora, a equipe de coordenação era composta por três profissionais e um responsável pela coordenação dos trabalhos da Educação Especial, principalmente pela formação de professores, projetos e articulações com as políticas numa perspectiva inclusiva. Ainda conforme Borges (2007), havia seis assessores itinerantes no final de 2005. Seriam os responsáveis por orientar o trabalho pedagógico realizado na rede de ensino. Já o grupo formado por professores da área então denominada deficiência mental, atuava junto com os professores do ensino regular, e o trabalho deles foi identificado pela política municipal de “trabalho colaborativo”. Em 2005 foi implementada a primeira equipe de professores para alunos com deficiência visual. Três profissionais se incumbiram de fazer o levantamento de alunos e o atendimento educacional a esse público (VILA VELHA, 2008a). A equipe de professores itinerantes era responsável pelo atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência visual (e no segundo semestre de 2006 para alunos surdos) e orientação aos professores das escolas que possuíam demanda.

De acordo com Bernardo (2010, p. 105), a “[...] preocupação e o reconhecimento com a diversidade da educação especial foram fatores que fizeram com que o Núcleo se organizasse em equipes por área”: Coordenação Central, Equipe de Deficiência Intelectual, Equipe de Deficiência Visual, Equipe de Surdez e Equipe de Altas Habilidades/Superdotação.

Melo (2016) avalia que, comparado com outros municípios da região metropolitana, esta é uma das vantagens organizativas de Vila Velha. Segundo o autor, dos

municípios que não se organizam dessa forma, como é o caso de Cariacica, Serra e Vitória, a inexistência de tal subcoordenação não inviabilizou, mas dificultou o direcionamento. Como acredita Melo (2016), a presença de uma equipe de subcoordenação por área em Vila Velha fortaleceu o direcionamento das políticas públicas para a área de deficiência visual.

Concordando com Melo (2016), pensamos ser potente esse formato de equipe por área, pois assim fortalece o grupo para que cada setor se (re)estruture, discuta, (re)veja, estude e crie – cada uma dentro do que lhe é competente. No entanto, cabe destacar que, se a equipe for desfeita, o trabalho também pode se perder, já que, nessa lógica, não está sob a responsabilidade de outro grupo. Assim, acreditamos que essa diferenciação pode ser muito positiva, caso se concretize em um município politicamente forte.

No final de 2005, Bernardo (2010) evidencia que, para essa organização se efetivar, aconteceu um novo concurso público para o magistério. Desta vez com vagas para as respectivas áreas.

De acordo com Melo (2016, p. 147), em “[...] Em termos de documento oficiais, foram elaborados dois projetos de implementação de políticas públicas específicas para o atendimento a alunos com deficiência visual”. Nas análises do autor, que nessa época fazia parte da equipe do Núcleo e pensava políticas para a área de deficiência visual, um desses documentos<sup>33</sup> foi o “[...] projeto que norteou a construção das salas de recursos nas escolas [e a] proposta de escolas-polos [...]” (p. 147).

A proposta do projeto foi oferecer atendimento completo ao aluno com deficiência visual. Para tal, fazia-se necessária a aquisição de uma vasta lista de materiais a serem adquiridos, bem como recursos humanos e físicos (VILA VELHA, 2005), o que pode, em nossas análises, ter levado à proposição de adquirir espaços que possibilitassem um melhor atendimento aos alunos com deficiência visual, com todos os recursos sugeridos no documento, surgindo, assim, a ideia de organização de escolas polo. Foram pensadas escolas polo para o atendimento aos alunos com

---

<sup>33</sup> Projeto de Implementação da Educação Especial para Deficientes Visuais do Município de Vila Velha/ES: enxergando o futuro.

deficiência visual nas cinco regiões administrativas de Vila Velha.

Com a chegada dos professores provenientes do concurso de 2005, a demanda do Núcleo aumentou. Em “[...] 2006, a Secretaria de Educação realizou mais uma chamada para efetivação dos aprovados do cargo de pedagogo, com o intuito de atender à demanda do Núcleo” (BERNARDO, 2010, p. 106-107). Com isso, 12 ou 13 profissionais começaram a fazer assessoria de Educação Especial na rede de ensino. A proposta era de planejamento, formação com as escolas e coletas de dados, por exemplo, o censo. Porém, com o aumento do número de pedagogos, alguns problemas administrativos surgiram:

Com o aumento de pedagogos, talvez tenha faltado clareza nas atribuições, pois em muitos casos, aproximavam-se, e, em outros, chocavam-se com as atribuições de profissionais que já estavam no interior da escola. Por outro lado, foi muito produtivo nas formações [...] realizadas nas escolas para todo corpo docente [...] (BERNARDO, 2010, p. 109).

Foram tentativas que estavam dando certo anteriormente, mas, com o aumento do quantitativo de profissionais, a complexidade nas ações foi evidenciada.

Além das tentativas com a assessoria de pedagogos nas escolas, Bernardo (2010) relata que, também no ano de 2006, o Núcleo passou a ter um espaço próprio dentro da Secretaria de Educação. Ainda em 2006, a Secretaria de Educação adquire um espaço para a instalação de parte dos serviços de Educação Especial (de início ocupa o espaço a área de deficiência visual e, em seguida, o Programa Fazendo a Diferença<sup>34</sup>).

Em 2007, o Núcleo passa por mudanças em sua organização. Bernardo (2010) evidencia que é elaborado um Projeto de (Re)estruturação<sup>35</sup> do Núcleo de Educação Especial, com o propósito de direcionar as atribuições dos profissionais que ali atuam e apresentar outras formas de organização.

---

<sup>34</sup> Equipe que busca, por meio de recreação e lazer, envolver o aluno público-alvo da Educação Especial no cotidiano escolar e na sociedade. O programa atua em três eixos: Projeto de Lazer e Esportes; Projeto Formação de Professores; Projeto Parceria Rede de Ensino e Família.

<sup>35</sup> Projeto de (re)estruturação que em 2008 se materializou no documento Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Princípios e Ações na Rede de Ensino de Vila Velha.



A partir disso, mudou-se a estrutura dos trabalhos e “[...] os Pedagogos/Assessores deixaram a função de assessoramento nas escolas e foram distribuídos nas novas equipes que se somaram com as já existentes no Núcleo: Formação Continuada,<sup>36</sup> Intervenção em Contexto e Censitária,<sup>37</sup> Programa Fazendo a Diferença” (BERNARDO, 2010, p. 110).

Em suas análises, Bernardo (2010) aponta que as equipes foram se destacando e realizando seus trabalhos de forma mais sistematizada: em 2005, a Equipe de Deficiência Visual; em 2006, a Equipe da Surdez; posteriormente, a Equipe de Altas Habilidades/Superdotação, que teve um trabalho bem direcionado, mais que se desfez quando alguns profissionais saíram da rede de ensino; e, por fim, a Equipe de Deficiência Intelectual em 2007.

A partir disso, de acordo com a autora, os movimentos do Núcleo se intensificaram e novos organogramas foram elaborados. Tanto no organograma geral da Secretaria de Educação quanto no organograma do Núcleo, o Crapnee é apresentado como um setor do Núcleo.

Com os movimentos quem vinham se materializando em Vila Velha, de acordo com Melo (2016), desde o final do ano de 2007, foram se configurando três unidades de escolas polo da área de deficiência visual. Seguindo essa tendência do município, a partir do segundo documento<sup>38</sup> oficial que busca a implementação de políticas públicas específicas para o atendimento a alunos com deficiência visual, datado de 2008, verificamos a organização dessas escolas polo.

Na perspectiva da continuidade e ampliação do trabalho com os alunos com deficiência visual, foi planejada a criação de salas de recursos, para atendimento aos alunos no contraturno do ensino em sala de aula, instaladas em escolas com um padrão de qualidade das construções adotadas em 2003, que receberam adaptações de acessibilidade tátil e de sinalização [...]. Elas serão instaladas em micros regiões preestabelecidas, seguindo as demandas da rede [...] (VILA VELHA, 2008a, p. 6).

<sup>36</sup> Equipe composta por pedagogos responsáveis por organizar formação continuada para professores de Educação Especial, professores da sala regular, pedagogos e diretores das escolas da rede de ensino.

<sup>37</sup> Equipe de sondagem, composta por pedagogos responsáveis pela organização da coleta de dados a respeito das demandas da Educação Especial.

<sup>38</sup> Projeto Político-Pedagógico: o atendimento educacional especializado no contraturno para alunos com deficiência visual.

Assim, a área de deficiência visual contava com professores que realizavam o trabalho colaborativo e professores que atendiam em salas de recursos no turno inverso à escolarização do aluno.

Em junho de 2008, o secretário municipal de educação é substituído. Com essa mudança, aconteceu a formalização do cargo de coordenação do Núcleo de Educação Especial.

A coordenadora nomeada havia trabalhado no Núcleo. Era professora efetiva da Rede, graduada em psicologia (2008), “[...] sendo remanejada para o Núcleo com o intuito de realizar suas funções no campo da psicologia” (BERNARDO, 2010, p. 122). Assim, sua atuação profissional se vinculava mais aos serviços do Crapnee, lugar que posteriormente passou a ocupar. O Núcleo não foi notificado dessa troca de coordenação informal para a formal:

O que criou desconforto nas relações da nova coordenação com os funcionários do Núcleo, e contribuiu para a ocorrência de vários problemas já existentes, efervescendo sentimentos não resolvidos, de cunho profissional como os que se referiam a questões de perspectiva de educação especial, de formas de atendimento, de formação continuada, e também de cunho pessoal, como os de mágoas entre grupos e de desgaste pessoal. Essa nomeação teve grande repercussão. Havia dois grupos com o mínimo de diálogo entre si – apenas o essencial –, e em nenhum momento houve tentativas para resolver esse problema (BERNARDO, 2010, p. 123).

Nosso olhar para os dados de Bernardo (2010) nos revelam dois pontos importantes. O grupo do Núcleo ficou fragilizado, grupo este considerado muito bom técnica e pedagogicamente, mas não politicamente. Segundo, esse fato chegou às escolas carregado de tensão por parte da equipe do Núcleo, então a natureza da formação mudou – perdendo o foco –, o Núcleo ficou silenciado, os movimentos deixaram de acontecer e, a partir disso, os professores de Educação Especial começaram a se sentir sozinhos.

Instaurou-se assim uma confusão política na equipe do Núcleo, não por estar no fim do mandato do então prefeito, mas pela nomeação realizada pelo novo secretário de educação. O Núcleo caminhava em uma direção, de repente ficou “sem direção”, porque passaram a ter uma coordenação formal, mas não havia diálogo, o que causou a impossibilidade de a nova direção gerir, fazendo com que o trabalho

começasse a se fragilizar.

As análises de Bernardo (2010) evidenciam que a forma de trabalho da equipe também mudou, pois optaram por não usar mais a sala do Núcleo, indo ora para as escolas, ora para o espaço ocupado primeiramente pela área de deficiência visual.

No entanto, “[...] a elaboração das políticas continua sendo realizada de maneira não formal pelo grupo do Núcleo, que [...] passa agora a ser menos formal ainda [...]” (BERNARDO, 2010, p. 128). Os profissionais do Núcleo começaram a se unir tentando fortalecer o trabalho que vinha sendo realizado. No fim do ano de 2008, é organizado um fórum,<sup>39</sup> movimento este que se dá, segundo a autora, fora do espaço do Núcleo e sem a participação da nova coordenação.

Também no fim de 2008, é elaborado o documento Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: princípios e ações na rede de ensino de Vila Velha. Trata-se de um documento que “[...] tem como objetivo apresentar a política de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar instituída pelo município de Vila Velha no período de 2004 a 2008” (VILA VELHA, 2008b, p. 9).

Sobre os princípios que fundamentam a política de Educação Especial no município de Vila Velha, de acordo com esse documento, destacamos que buscam fundamentação legal em documentos nacionais e internacionais, visando a garantir ao aluno público-alvo da Educação Especial acesso, permanência e ensino com qualidade no cotidiano das escolas de rede de ensino. Traz a perspectiva como princípio pedagógico de que

[...] todas as crianças possam aprender juntas, sempre que possível, independente de qualquer dificuldade ou diferença que possam ter, apostando em arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias [...] para o enfrentamento desse desafio (VILA VELHA, 2008b, p. 16).

Reconhecendo a educação como direito de todos, assegura aos alunos público-alvo da Educação Especial “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades” (VILA VELHA, 2008b, p.

---

<sup>39</sup> Fórum de Pesquisa e Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar da Região Metropolitana/ES em parceria com a Ufes, que teve como objetivo pensar as políticas de Educação Especial.

16), bem como professores com especialização adequada para atendimento a esses alunos e “[...] professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (p. 16).

Sobre currículo escolar, segundo o documento, este deve ter caráter “renovável”, pois, caso necessário, é preciso ser revisto, é indispensável ser revisitado, para que possa ser modificado pelas áreas de conhecimento ou pelo professor, já que o caráter prescritivo não pode limitar nem os conteúdos, nem a prática pedagógica. Dessa forma, a “[...] prática pedagógica deverá contemplar diferentes estratégias de ensino e não diferentes conteúdos” (VILA VELHA, 2008b, p. 16).

Já em relação ao processo avaliativo, considera como ponto fundamental ressignificar a avaliação, que precisa estar incorporada ao processo de ensino-aprendizagem para, dessa forma, compreender reações, situações do aluno, aspectos de sua evolução e as dificuldades que possa encontrar. “Avaliação de rendimento realizada da mesma forma utilizada para todos os alunos, considerando os diferentes níveis de aprendizado e o avanço na aquisição do conhecimento” (VILA VELHA, 2008b, p.20). Assim, a avaliação é pensada como forma de o professor aprofundar seus conhecimentos diante do desenvolvimento dos alunos e, ainda, fornecer subsídios para futuras intervenções (VILA VELHA, 2008b).

Mesmo com os entraves políticos, houve muitos avanços no município nesse percurso. Vemos movimentos em prol da inclusão escolar com qualidade acontecendo.

Para além dos avanços que foram se constituindo na parte pedagógica voltada à inclusão escolar, Bernardo (2010) sinaliza que, no final de 2008, havia no município 2.316 professores, destes, 121 eram contratados por designação temporária.

Assim, podemos verificar que 94,78% eram professores efetivos, o que evidencia um grande avanço nas políticas de contratação de professores do município, que até 2003 ocorria por indicação política.

Em 2009 começa uma nova gestão municipal e, com a troca de prefeito, os profissionais no Núcleo de Educação Especial são levados a ocupar suas cadeiras nas escolas da Rede.

Vale destacar que o atendimento realizado no contraturno de matrícula do aluno com deficiência visual já havia sido delineado desde 2005 e foi se efetivando a partir de 2007, no formato de escolas-polo. Porém, foi interrompido em 2009, com a mudança da equipe que compunha o setor responsável pelas políticas de Educação Especial no município, e os atendimentos até então realizados no contraturno e a política de escolas polo foram se desfazendo. A profissional que assumiu o Núcleo na nova administração, segundo relatos informais de professores que trabalhavam na Rede, distanciou-se do formato que vinha fluindo na política de Educação Especial. Isso fez com que a Educação Especial caminhasse em uma direção diferente e, inclusive, com que as políticas da área de deficiência visual do contraturno não tivessem continuidade.

Houve um“ [...] processo de rotatividade de secretários, a partir de 2009, o setor de Educação Especial passou por três coordenações e equipes diferentes na gestão do prefeito Neucimar Fraga (2009- 2012) [...]” (MELO, 2016, p. 148).

A primeira coordenação do Núcleo, segundo relatos de professores que trabalhavam na Rede, “[...] fez claramente questão de substituir os profissionais mestres/mestrandos que faziam parte do Núcleo”. Foi também nesse período que o Crapnee foi perdendo sua força, sendo fechado no ano de 2010 (VILA VELHA, 2013a).

Depois dessa coordenação, que durou em média dois anos, o Núcleo contou com mais duas coordenações naquela gestão municipal. “Fruto dessa rotatividade foi a descontinuidade das políticas públicas até então implementadas. Algumas, como na área da deficiência visual, foram praticamente paralisadas” (MELO, 2016, p. 148-149).

Acredito que o autor usa o termo “praticamente” quando se refere à paralisação, porque o atendimento no contraturno não avançou, mas uma das escolas considerada escola polo manteve um quantitativo elevado de alunos com deficiência visual, como nos relata uma profissional do núcleo: “No site da prefeitura aparece lá que existe escola polo para deficiência visual. A escola da Região V pode ser considerada escola polo, porque tem muitos alunos, mas não tem contraturno” (LÍDIA, profissional do Núcleo).

Concordamos com Muller e Surel (2012, p. 17), defendendo que “[...] toda política pública se caracteriza por contradições, até incoerências, que devem ser levadas em conta, mas sem impedir que se defina o *sentido* das condutas governamentais”.

A partir desses argumentos, temos como hipótese que a complexidade da política do município de Vila Velha está fortemente relacionada com disputas pessoais que se articulam com disputas coletivas, possível justificativa para a complexidade envolvendo o cenário político.

Segundo Melo (2016), à luz das novas orientações nacionais, em 2012, é construído um documento norteador, Educação Especial: Orientações Pedagógicas, buscando direcionar os professores de Educação Especial sobre as práticas pedagógicas.

É importante apontar que existem circunstâncias que se mostram como potência. Embora com movimentos complexos ou até destoadas do momento político, expressam a contradição dentro do movimento. É assim que podemos classificar esse documento, como uma potência que “parece” buscar o retorno dos movimentos de inclusão e (re)começa a nascer no movimento político de Vila Velha, objetivando orientar as escolas da Rede. A política vai se constituindo nessas relações, as normatizações vão acontecendo, as equipes vão se (re)compondo. A política é atravessada por essas questões.

Dessa forma, destacamos que, segundo esse documento, o atendimento ofertado aos alunos público-alvo da Educação Especial continua sendo feito de duas formas: atendimento colaborativo<sup>40</sup> e atendimento educacional especializado. O primeiro é o acompanhamento pedagógico e adequação curricular, realizado no turno de matrícula do aluno na sala de aula do ensino regular, já o segundo é o

**[...] realizado em salas de Recursos Multifuncionais no contraturno de matrícula.** [...] é direcionado aos alunos que demandem estimulações específicas como aprendizagem de LIBRAS, BRAILLE, comunicação alternativa, Atividade de Vida Diária, raciocínio lógico-matemático, dentre outras [...] (VILA VELHA, 2012, s/p, grifos do autor).

Do nosso ponto de vista, esse documento é um avanço, tendo especificado, no caso

---

<sup>40</sup> Os documentos oficiais passaram a usar o termo “atendimento colaborativo” para se referir aos professores de Educação Especial.

do aluno com deficiência visual, o direito ao atendimento ofertado no contraturno de matrícula. Continuar garantindo esse atendimento em documento oficial local pode ser uma pista pela busca por se institucionalizar. É também esse documento que determina que “A Sala de Recursos Multifuncionais deverá ser utilizada exclusivamente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno de matrícula do aluno, sendo vedada a utilização desta sala para outros fins” (VILA VELHA, 2012, s/p).

Temos por hipótese que essa determinação se fez necessária, buscando manter a sala e o material do aluno público-alvo da Educação Especial “protegidos” do aluno que não faz parte desse público e, assim, conservá-los, já que se trata de recursos didáticos diferenciados, visando a adaptações curriculares específicas para a área. Sobre essa determinação, Melo (2016, p. 177) aponta: “Essa situação mostra a fragilidade dos professores dessa modalidade na escola, o que exige a necessidade de se expressar em documento a exclusividade da reserva da sala e a salvaguarda dos materiais e equipamentos”.

O autor é parte integrante de muitas políticas de Educação Especial no município, alguém que participou ativamente como profissional do Núcleo e esteve presente no movimento de elaboração de muitos documentos, o que lhe concede autorização para discorrer sobre a forma pensada pela equipe que formulou o documento.

Analisando seus argumentos, pensamos que, na visão da equipe do Núcleo, estabeleceu-se essa exclusividade para o atendimento educacional especializado para que os materiais específicos dos alunos público-alvo da Educação Especial não se perdessem ou não fossem usados por “outros” sem a especificidade a qual se destinam.

Na implantação dessa política local, em algumas escolas, existem duas salas, a sala de atendimento educacional especializado<sup>41</sup> do contraturno; e a sala de recursos<sup>42</sup> usada pelo professor do atendimento colaborativo, o que se constitui em uma tensão, uma vez que a qualidade dos materiais de modo geral é diferenciada. Em algumas escolas não existe nenhuma sala. Em outras escolas há somente a sala de

---

<sup>41</sup> Assim nomeada pelos profissionais da Rede.

<sup>42</sup> Assim nomeada pelos profissionais da Rede.

atendimento educacional especializado, que também causa uma grande tensão, já que o professor do atendimento colaborativo, em algumas escolas, não pode usá-la. Cumpre destacar que essas tensões não estão presentes em toda a Rede; são casos específicos que envolvem algumas escolas. Inclusive, há escolas em que uma única sala é usada tanto para o atendimento educacional especializado, quanto para as atividades que se relacionam com o professor do atendimento colaborativo. Sobre a existência das salas, o Núcleo esclarece:

Existem escolas que têm mais de uma sala, mas o professor especializado tem acesso a todo o material que chega para o aluno com deficiência visual, o espaço físico é da escola, não do professor: eu estou atendendo ali, o que impede o outro professor de chegar (LÍDIA, profissional do Núcleo)?

Essas tensões serão aprofundadas posteriormente, por terem reflexo na atitude dos professores especializados de algumas escolas, no próximo capítulo. Dessa forma, concordamos com Muller e Surel (2002, p. 11), quando argumentam que o “[...] desafio da análise das políticas públicas vai, portanto, muito além da compreensão dos resultados de decisões do Estado”. Em nosso entendimento, o desafio também está na forma como é interpretada pelos profissionais afetados pelas decisões.

No início de 2013, alguns dos profissionais que voltaram para a escola em 2009, na medida do possível, retornaram para a Secretaria Municipal de Educação (Semed) ou para o Núcleo a convite da atual gestão. Profissionais estes que participaram ativamente do processo de formulação e implementação da política entre 2003 a 2008, inclusive, sendo atores e escritores da história, tanto na processualidade do movimento político, quanto na escrita do texto que apresenta tal política. Nesse contexto, damos início à política atual do Núcleo de Educação Especial.

## 5.2 A POLÍTICA ATUAL EM ANÁLISE: 2012 A 2015

Neste item dialogaremos com a política proposta para a área de Educação Especial no município de Vila Velha, entre 2012 e 2015. Nosso objetivo é visibilizar a política vivida, evidenciando algumas políticas locais de Educação Especial que se relacionam com a área de deficiência visual, discutidas e analisadas, buscando compreender a política central para a área.

Nessa fase da pesquisa, os instrumentos para a coleta de dados foram as



observações cotidianas no Núcleo, as narrativas dos profissionais que gestam a Educação Especial, as entrevistas semiestruturadas realizadas com a coordenação e com os responsáveis pela deficiência visual e a análise documental.

Fizemos a sistematização das fontes documentais usadas neste item, listadas a seguir com o intuito de ser visualizado de forma ampla o que será discutido.

Quadro 1 – Relação de documentos locais compilados, sobre a Educação Especial do município de Vila Velha

<b>Documentos locais</b>
Projeto de Atuação do Núcleo de Educação Especial/Semed (versão preliminar), 2013a – Atuação e fundamentação das ações desenvolvidas
Resolução nº 20/2013b – Diretrizes para a Educação Especial
Lei nº 5.629, de 24 de junho de 2015a – Plano Municipal de Educação
Decreto nº 108, de 26 de junho de 2015b – Define quais serão as escolas referência do município
Ações para implantação das Escolas Referência: Educação Especial/deficiência visual, 2015c – Ações realizadas pelo Núcleo visando à efetivação da proposta.
Decreto nº 102/2015d – Parâmetros para localização do pedagogo
Plano de Trabalho Colaborativo, 2015e – Documento para ser preenchido pelo professor de deficiência visual

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos documentos disponíveis sobre a Educação Especial/deficiência visual no município de Vila Velha.

Os documentos listados no quadro foram disponibilizados por profissionais do Núcleo de Educação Especial. Serão visibilizados, na medida do possível, de forma sequencial.

A organização da política oficial de Educação Especial, no município de Vila Velha, busca fundamentação legal em decretos, leis e resoluções que apresentam diretrizes legais, visando à garantia do direito de acesso, permanência e ensino com qualidade nas escolas da rede de ensino para os alunos público-alvo da Educação Especial.

Dentre os documentos compilados específicos do município de Vila Velha para a materialização das políticas locais, trazemos o Projeto de Atuação do Núcleo de Educação Especial/Semed (versão preliminar), elaborado em 2013a, tendo como

parâmetro alguns documentos<sup>43</sup> da política entre 2004 a 2008. Documentos estes que não foram considerados para as ações inclusivas da rede municipal de ensino na administração municipal posterior (período 2009-2012).

Essa retomada se associa, em nossa análise, ao retorno dos profissionais que estiveram na Semed e/ou no Núcleo entre 2004 e 2008.

De acordo com o projeto, o princípio orientador da política do Núcleo se assenta em uma proposta para o atendimento pedagógico ofertado aos alunos público-alvo da Educação Especial e na oferta de formação continuada para os professores do ensino regular e da Educação Especial, pedagogos e diretores das unidades de ensino (VILA VELHA, 2013a). O enfoque nessa premissa evidencia a tentativa do município em avançar na área de Educação Especial, pois o Núcleo de Educação Especial busca colocar em prática o que já vem sendo defendido pela política nacional e sistematizado em outro momento político no município.

As dinâmicas formativas motivam os atores do processo ensino-aprendizagem a olhar o currículo pensando nas diferenças humanas, o que é essencial nas ações que pretendem oportunizar o direito à educação para todos os alunos.

O conceito de escola inclusiva sugere uma visão da escola comum que no projeto político-pedagógico proponha adequações às metodologias de ensino, ao currículo, à avaliação e, inclusive, trabalhe com as atitudes dos educadores, tendo em vista ações favorecedoras à integração social e à opção por práticas heterogêneas (VILA VELHA, 2013a).

Em nossa opinião, esse conceito potencializa as ações dos professores, pois, se bem trabalhado, oportuniza o acesso ao conhecimento a partir de metodologias próprias para alcançar os objetivos propostos, visando ao currículo comum, com avaliações que possibilitem visualizar o crescimento no transcorrer do ano letivo.

O documento, buscando reestruturar o Núcleo, sistematiza a atuação dos profissionais que o compõem, trazendo avanços nas ações da equipe central e da

---

<sup>43</sup> Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: princípios e ações na rede de ensino de Vila Velha e Projeto de Implementação da Educação Especial para Deficientes Visuais do Município de Vila Velha/ES: enxergando o futuro.

equipe de professores, no que diz respeito, principalmente, à formação continuada dos profissionais da escola.

A organização de profissionais e equipes atuantes no Núcleo se dá com a Coordenação Central; Equipe de Surdez, Equipe de Trabalho Colaborativo; Equipe de Atendimento Educacional Especializado, Equipe de Deficiência Visual e o Crapnee com psicólogo, fonoaudiólogo e assistência social.

Na busca pela concretização da escola inclusiva, a função da Equipe Central, composta por profissionais atuantes no Núcleo, segundo o Projeto de Atuação do Núcleo de Educação Especial/Semed (versão preliminar/2013a), é discutir e assessorar projetos e planos de ação da área; buscar aprimoramento da formação continuada; acompanhar o mapeamento e o levantamento censitário das condições e necessidades das unidades de ensino; discutir propostas de projetos idealizados no Núcleo; prover recursos humanos às escolas, principalmente no que diz respeito à docência; fazer proposições de políticas; supervisionar a atuação dos professores; propor projeto visando à formação continuada de forma conjunta de professores da Educação Especial, da sala de aula do ensino comum, pedagogos e diretores, acompanhando a validade da proposta de forma teórica e pela via da pesquisa.

Os desafios estão postos, a busca pelas potencialidades da escola com diálogos, a partir da formação continuada, e com reflexão de ações entre escola e Núcleo de Educação Especial que possam evidenciar a constante busca por envolvimento nos processos educativos implica movimentos de inclusão escolar.

Buscando apoiar as escolas da Rede, presentifica-se no Núcleo de Educação Especial a busca pelo retorno de alguns serviços oferecidos pelo extinto Crapnee. Na prática, são realizados por profissionais que atualmente têm a denominação de Equipe Multidisciplinar. Essa busca se dá porque, “Historicamente a área clínica tem grande importância para auxílio nas demandas das escolas na Rede” (DAIANE, profissional do Núcleo).

Segundo o Projeto de Atuação do Núcleo de Educação Especial/Semed (versão preliminar/2013a), esse serviço tem a finalidade de apoiar o processo de inclusão

educacional de alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular com atendimento clínico e social. São atribuições dessa equipe:

- Atender as demandas da população escolar nas áreas de fonoaudiologia, psicologia e assistência social;
- Responder a escola e seus profissionais as demandas quanto a evolução clínica dos quadros apresentados pelos alunos no intuito de garantir a situação de permanência com qualidade desses alunos no contexto da escola (VILA VELHA, 2013a, p. 17).

Na rede de ensino de Vila Velha, o atendimento ao aluno público-alvo da Educação Especial é ofertado em duas modalidades: atendimento colaborativo, em que o professor especializado desenvolve seu trabalho na sala de aula do ensino regular junto com o professor regente, que pode ser por itinerância ou em uma única escola; e o atendimento educacional especializado, realizado em contraturno de escolarização do aluno.

Sobre o atendimento colaborativo, a equipe do Núcleo focaliza a Resolução nº 2 – institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – que, de acordo com Daiane, profissional do Núcleo, é uma legislação nacional que influencia muito a Educação Especial em Vila Velha. E completa:

Dá sustentação ao trabalho que se faz em sala de aula entre professores regentes e professores da Educação Especial. Sustenta o trabalho do especialista no turno de escolarização, porque, até então, hoje nós trabalhamos numa perspectiva de AEE<sup>44</sup> no contraturno, e o turno que o menino estuda fica meio que esquecido nas legislações atuais. Então, essa resolução garante um fundamento muito sólido a esse tipo de atendimento que a gente tem no turno de matrícula.

Destacamos na Resolução nº 2, no art. 8º, IV, sobre a organização das classes comuns, que as escolas devem prover “[...] serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial [...]” (BRASIL, 2001, p. 2). Na visão da equipe do Núcleo, o documento garante fundamentação sólida ao atendimento feito pelo professor ao aluno público-alvo da Educação Especial, fortalecendo a ideia de colaboração entre professores especializados e professores das salas de aula do ensino comum.

---

<sup>44</sup> Atendimento educacional especializado.

Com o intuito de evidenciar o atendimento colaborativo e o atendimento educacional especializado a partir de um documento local do município de Vila Velha, destacamos a Resolução nº 20/2013b, que institui diretrizes para a educação de alunos público-alvo da Educação Especial, no sistema municipal de ensino, nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado ofertado em salas de recursos multifuncionais.

No seu art. 3º, sobre o atendimento colaborativo, a resolução esclarece que é realizado nas classes comuns do ensino regular, no turno de matrícula do aluno, com atuação colaborativa entre professores da Educação Especial e do ensino regular. Ainda segundo o documento local, o atendimento se refere ao acompanhamento pedagógico e à adequação curricular para atendimento às necessidades específicas do aluno.

O atendimento colaborativo oferecido ao aluno com deficiência visual foi narrado pelos profissionais do Núcleo. Os excertos que seguem evidenciam as suas análises.

O professor de deficiência visual, o especialista, atende o aluno no turno de escolarização, não atende o aluno do outro turno. Os professores organizam a dinâmica do horário considerando a dinâmica da escola, fica um pouco com cada aluno. Na grande maioria das vezes, o trabalho do professor de Educação Especial, para além de acompanhar esse menino, é fazer a articulação entre o conteúdo do ensino comum (DAIANE, profissional do Núcleo).

Na prática, o professor de deficiência visual trabalha junto com o professor do regular dentro da sala aula e faz todas as adaptações necessárias. Esse trabalho chama-se [atendimento] colaborativo. Quando o professor especializado não está, nossa orientação é que deixe o material pronto para o professor da sala de aula usar com o aluno (MÁRIO, profissional do Núcleo).

A partir das narrativas, o professor do atendimento colaborativo atende ao aluno dentro da sala de aula regular junto com o professor regente, fazendo o possível para que o aluno tenha seus materiais adaptados, tendo assim condições de acompanhar a turma.

No que tange ao atendimento educacional especializado, realizado no contraturno de escolarização do aluno, nesse momento, não está acontecendo na área de deficiência visual, no município de Vila Velha.

Cumprer destacar que as legislações preconizam que o atendimento educacional especializado, do contraturno, seja “[...] realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização [...]” (BRASIL, 2009, p. 2). Esse serviço chegou a ser realizado no município, mas foi se desfazendo na gestão municipal anterior e não foi ainda retomado (2015).

A Resolução nº 20/2013b, documento local, estabelece, em seu art. 4º, que o atendimento educacional especializado seja realizado no contraturno da matrícula, em salas de recursos multifuncionais, direcionado a alunos que demandem estimulações específicas, como aprendizagem de Braille e da Língua Brasileira de Sinais, Atividade de Vida Diária, comunicação alternativa, bem como raciocínio lógico-matemático.

Nesses termos, podemos nos remeter a Mainardes e Alferes (2014, p. 397), quando argumentam não ser “[...] possível descrever e analisar uma política educacional sem compreender a lógica global de um determinado sistema de produção”. Em outras palavras, não é possível analisar a política de Vila Velha sem entender a complexidade do município e a descontinuidade que se deu nas políticas, inclusive as políticas do contraturno para alunos com deficiência visual. Para os autores, isso “[...] significa que a especificidade da análise de uma política educacional é um complexo que integra uma totalidade social e, por esta razão e a partir desta perspectiva, o estudo [...] do movimento e das contradições é um elemento central” (MAINARDES; ALFERES, 2014, p. 397).

E, ainda, Tello e Mainardes (2012, apud MAINARDES; ALFERES, 2014, p. 397), argumentam que “Não se pode analisar a política educacional em seu aparente ‘isolamento’ de outras manifestações sociais, pois a compreensão de um determinado período histórico, [...] pressupõe a compreensão do desenvolvimento do contexto social, econômico e histórico”.

Podemos perceber a busca por essa modalidade de serviço, para os alunos com deficiência visual, por meio dos documentos e das observações das ações e diálogos dos profissionais do Núcleo com a pesquisadora: “Não tem ainda, mas, ano que vem, vai ter. Estamos tentando fazer isso, alunos com deficiência visual vão

voltar no contraturno” (MÁRIO, profissional do Núcleo). Fala que nos remete a Santos (2007) com o “ainda não”, mais há movimentos, a Rede busca por implementar essa modalidade de atendimento para o aluno com deficiência visual.

Mesmo assim, com isso não podemos dizer que os alunos com deficiência visual do município de Vila Velha não são assistidos no contraturno de escolarização, visto que as legislações também autorizam que esse atendimento aconteça em instituições especializadas.

No caso do aluno com deficiência visual, existe no município de Vila Velha a União de Cegos D. Pedro II (Unicep) que, segundo o *site* da instituição,<sup>45</sup> oferece atendimento na área pedagógica, tais como: Alfabetização em Braile, Sorobã, educação infantil e reforço escolar. Para além, oferece serviços para todas as pessoas com deficiência visual nas áreas: Atividade da Vida Diária, Orientação e Mobilidade, Educação Física, Esporte de autorrendimento (atletismo, *goalball*, *futsal*, judô e natação), Informática e Profissionalização. Se o aluno da rede de ensino de Vila Velha vai ou não para a instituição especializada, nós desconhecemos.

Cabe destaque que, para o ano de 2016, o Núcleo de Educação Especial tem a proposta de realizar atendimento no contraturno para alunos com deficiência visual e surdez, ampliando as suas oportunidades de aprendizado, em consonância com as legislações vigentes.

O Projeto de Atuação do Núcleo de Educação Especial/Semed (versão preliminar/2013a) evidencia que a função da Equipe de Deficiência Visual, composta por professor especialista nas áreas de deficiência visual e orientação e mobilidade, é ministrar aulas aos alunos cegos e/ou com baixa visão, adaptando conteúdos com práticas pedagógicas que possibilitem: promover o acesso ao currículo escolar; desenvolver projeto de formação continuada para os profissionais da escola; proporcionar atividades de vida diária e orientação e mobilidade conforme demanda; vincular a prática com produção teórica e acadêmica pela via de pesquisas.

Os professores especialistas da área de orientação e mobilidade da Rede estão exercendo suas funções no atendimento colaborativo ao aluno com deficiência

---

<sup>45</sup> Disponível em: <<http://www.uniaodecegos.com.br/unicep-projetos-sociais.asp>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

visual. De acordo com conversas informais com professores especializados da área de deficiência visual, é no atendimento colaborativo que alguns professores buscam suprir a demanda de orientação e mobilidade no turno de escolarização.

Os alunos têm direito ao conhecimento. Para tal, são necessárias adaptações e práticas pedagógicas que envolvam o aluno nas discussões de sala de aula do ensino comum e no currículo comum. Nesse contexto, é fundamental o envolvimento do professor da sala de aula. Desafios que se presentificam no fazer diário dos professores envolvidos nos processos educativos de seus alunos.

No Projeto de Atuação do Núcleo de Educação Especial/Semed (versão preliminar/2013a), é evidenciada a fundamentação das ações desenvolvidas no Núcleo a partir das diferentes equipes de trabalho por área. No caso da área de deficiência visual, o documento se baseia no pensado em 2005. Aponta que se trata de uma proposta da política para o período de 2013 a 2016, em que buscam traçar um projeto “[...] que representasse os anseios, a diversidade e pluralidade da comunidade escolar, que permitisse a implantação da escola para todos, de forma responsável, corresponsabilizada e adequada à realidade local” (VILA VELHA, 2013a, p. 39).

Assinala as situações que considera inadequadas para se pensar uma escola para todos, como prédios escolares com barreiras arquitetônicas que dificultam a inclusão, escassez de equipamentos especializados e de materiais pedagógicos específicos para o processo educativo e formação de professores predominantemente por iniciativas pessoais.

O objetivo do projeto na área de deficiência visual é:

Implementar o atendimento adequado e completo ao aluno com deficiência visual, contemplando a aquisição de recursos pedagógicos, o Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos multifuncionais, a formação continuada de professores e o trabalho colaborativo do professor especializado junto à comunidade escolar (VILA VELHA, 2013a, p. 41).

Para contemplar o atendimento apropriado aos alunos com deficiência visual, o documento preconiza a realização de formação continuada por meio de palestras, cursos e seminários para professores tanto do ensino regular, quanto especializados



da área, bem como para a equipe pedagógica e demais membros da comunidade escolar; apoio especializado com o atendimento colaborativo; garantia de planejamento conjunto e aquisição de materiais específicos; busca de envolvimento das famílias na educação e inclusão escolar; e garantia de atendimento educacional especializado no turno inverso à escolarização.

Outro documento compilado no município é a Lei nº 5.629, de 24 de junho de 2015a, que aprova o Plano Municipal de Educação com vigência pelo prazo de dez anos, dedica a Meta 4 para tratar da área de Educação Especial e, mais especificamente, a Meta 4.9 para tratar da área de deficiência visual:

4.9) ampliar a proposta de ação governamental do município na área de deficiência visual por meio de implantação de salas de aula adaptadas e da universalização do ensino do Braille, proporcionando material adaptado para o aluno com deficiência visual por meio da proposta de atuação da sala de reprodução e de convênios para o recebimento de livro didático e de literatura adaptada e a disponibilização de transporte escolar para o deslocamento dos alunos cegos e baixa visão até as escolas polos (VILA VELHA, 2015a, p. 9, grifos nossos).

Visando a subsidiar a implantação de escolas polo (como se buscou efetivar no passado na política de Educação Especial do município), o Plano Municipal de Educação tem como estratégia garantir salas adaptadas e a garantia de transporte para o percurso até às escolas polos.<sup>46</sup>

Cabe destacar que o nome utilizado atualmente é escola referência. A ideia de escola referência é de 2006. Foi uma escolha política a partir do retorno de quem participou de forma ativa da construção dessa proposta, que não se concretizou efetivamente quando pensado, mas busca se efetivar na atualidade.

Durante nossa pesquisa de campo, as atenções do Núcleo de Educação Especial, em relação à área de deficiência visual, tiveram forte destaque na proposta de implantação de escolas referência. Nesse contexto, o Decreto nº 108, de junho de 2015b, institucionaliza escolas referência no atendimento à Educação Especial para

<sup>46</sup> Antes da discussão do que se trata a política de, então denominada, escola polo, vale pontuar que, atualmente, a partir de conversas e observações no Núcleo de Educação Especial, temos clareza de que o termo escola polo, referenciado no documento de 2015a, acima citado, não tem sido utilizado pelos professores especializados, ou pela equipe do Núcleo e nem mesmo em outros documentos oficiais que trazem detalhes sobre o que um dia se nomeou no município de Vila Velha de escola polo.

alunos com deficiência visual e surdez, considerando a necessidade de aperfeiçoar o atendimento e organizar recursos e apoios nas referidas áreas. Também busca garantir profissionais especializados em ambas as áreas de atuação, fixando que, em relação à área de deficiência visual, que se estabeleçam no município cinco escolas referência. O documento estabelece, no seu art. 1º, II, às UMEFs <sup>47</sup> para atendimento especializado aos alunos com deficiência visual.

II – Unidades referências ao atendimento especializado ao aluno com deficiência visual:

- a) UMEF 'Irmã Feliciano Garcia';
- b) UMEF 'Dir. Zdmea Camargo';
- c) UMEF 'Rev. Antonio da Silva Cosmo';
- d) UMEF 'Saturnino Rangel Mauro';
- e) UMEF 'Gov. Cristiano Dias Lopes' (VILA VELA, 2015b, p. 1/1).

Pontua que as escolas referência “[...] serão atendidas em suas necessidades administrativas, pela equipe da Secretaria Municipal de Educação – SEMED” (VILA VELA, 2015b, p. 1/1).

O fato de ter um documento norteador é um ganho, porque fala das idas e vindas do município. Na contradição política que historicamente existe em Vila Velha, ter esse documento de 2006 para 2015 é uma tentativa de se estabelecer mais qualidade na educação para os alunos com deficiência visual.

Outro documento que aborda a escola referência é uma planilha, intitulada “Ações para Implantação das Escolas Referências: Educação Especial/Deficiência Visual” (2015c). A proposta foi realizar: a) reuniões com diretores comunicando o interesse do governo na realização da ação; b) reuniões com professores da área de deficiência visual para comunicar sobre a proposta e a implantação das escolas referência; c) reuniões com as famílias para comunicar sobre as escolas referência e a proposta de trabalho para atender aos alunos; d) transferências de materiais específicos que estão em escolas da rede de ensino para as escolas referência; e) adequação de carga horária dos professores especializados nas respectivas áreas de atuação.

Como já citado, serão cinco escolas referência para o atendimento ao aluno com

---

<sup>47</sup> Cumpre destacar que os alunos da educação infantil vão permanecer na escola que for mais conveniente para a família.

deficiência visual. A localização se dará no formato de uma escola para cada Região Administrativa, em pontos estratégicos, buscando facilitar o trajeto de casa até a escola. Na tabela a seguir, apresentamos a estimativa de alunos que serão atendidos em cada escola referência.

TABELA 8 – Previsão de alunos por escola referência

<b>Região</b>	<b>Previsão de número de alunos</b>
Região I	6 alunos
Região II	7 alunos
Região III	6 alunos
Região IV	7 alunos
Região V	12 alunos

Fonte: Tabela elaborado pela autora com base no documento “Ações para implantação das Escolas Referências: Educação Especial/Deficiência Visual,” (2015c).

Esse quantitativo de alunos foi pensado seguindo as matrículas de alunos que moram nas proximidades de cada região.

A estrutura de escolas referência para alunos com deficiência visual, na medida do possível, foi pensada para escolas que já tenham estrutura física apropriada, “[...] com um padrão de qualidade das construções adotadas desde 2003, que receberam adaptações de acessibilidade tátil e de sinalização” (VILA VELHA, 2008a, p. 6).

No entanto, as escolas que tinham a referida estrutura sofreram desgaste da ação do tempo, perdendo as placas e as cores ficaram opacas ou até inexistentes. Assim, foi acordado com os diretores das unidades de ensino que, se aceitassem que suas unidades se tornassem escolas referência, elas passariam por pequenas reformas e reparos, inclusive com a construção de salas de recursos multifuncionais para algumas escolas que não dispunham do espaço. “Na reunião com os diretores, eles se colocaram à disposição, pois tiveram a ‘promessa’ de que as condições de estrutura física da escola seriam melhoradas para atender à demanda” (LÍDIA, profissional do Núcleo).

Também foi acordado que as escolas teriam organização administrativa diferenciada para adequá-las à realidade, no desafio que traz para a escola tornar-se escola referência, tomando como parâmetro o número de turmas.

Atualmente, nas escolas da Rede, são estabelecidos os parâmetros por turma para a localização do pedagogo nas unidades de ensino: de 3 a 12 turmas, um pedagogo; de 13 a 23 turmas, dois pedagogos; de 24 a 34 turmas, três pedagogos (VILA VELHA, 2015d). Já para as escolas referência, o número de pedagogos será diferenciado, um pedagogo para cada dez turmas, o que viabiliza a articulação entre os profissionais da escola, pois o pedagogo é peça fundamental para que as articulações se efetivem.

Como pudemos capturar, são demandas que exigem planejamento macro do sistema, pois dependem de várias organizações, por exemplo, da escola, da Secretaria Municipal de Educação, do Núcleo de Educação Especial, da Equipe de Infraestrutura, da Equipe de Obras, dentre outras.

Uma das funções da Equipe Central que se responsabiliza pela deficiência visual foi ligar para as escolas, pedir o contato dos alunos e marcar reuniões com as famílias. Cabendo ao Núcleo de Educação Especial a parte pedagógica, foi agendada uma reunião com as famílias para discutir tais questões.

Tivemos a oportunidade de acompanhar uma dessas reuniões, enquanto realizávamos o trabalho de campo no Núcleo. Nessa reunião, o Núcleo pretendia esclarecer e deixar a família a par dos movimentos que vêm se desenhando no município sobre as escolas referência.

No entanto, só um pai compareceu à reunião, com a filha, aluna com baixa visão, e com a cuidadora da escola que se dispôs a acompanhá-los. Assim, foi explicado na reunião, por Lídia, profissional do Núcleo:

Todos os alunos com deficiência visual dessa região serão matriculados nesta escola<sup>48</sup>. Teremos suporte pedagógico e todos os professores para alunos com deficiência visual desta região vão atender aqui. Terá professor para o [atendimento] colaborativo na sala de aula do aluno trabalhando junto com o professor regente. O atendimento educacional especializado vai acontecer duas vezes por semana à tarde e, no dia desse atendimento, o aluno vai almoçar na escola. O aluno terá material ampliado e adaptado tanto na sala de aula no turno em que estuda quanto no contraturno no que for

<sup>48</sup> A família é incentivada a fazer a matrícula do filho nas escolas referência, no entanto, de acordo com Lídia, profissional do Núcleo, a família pode optar, ou seja, o aluno pode ser matriculado na escola mais próxima de sua residência.

necessário. E, ainda, a prefeitura vai disponibilizar o vale social<sup>49</sup> para quem precisa usar o transporte público.

O vale social é um benefício que objetiva levar as matrículas dos alunos para as escolas referência sem causar problemas financeiros às famílias. Em nossa opinião, é um fator que é determinante para o sucesso da chegada das matrículas nessas escolas.

As pessoas presentes na reunião acharam interessante a proposta de escola referência. Assim disse o pai:

Minha filha tem um problema no olho que o médico explicou que tem cura, mas precisa de cirurgia que custa cinco mil, e no SUS<sup>50</sup> é difícil. O negócio agora é que ela tem 16 anos e não sabe ler, escreve muito pouco, [...] a escola fica passando ela de ano sem saber nada, não tem professor especializado. Acho que vai ser bom esse projeto, pelo menos assim ela vai ter professor pra ver se ela aprende (PAI da aluna com baixa visão).

A fala do pai nos remete a quatro discussões: a) a intersectorialidade; b) o movimento de contratação de professores especializados; c) a fragilidade do trabalho realizado com a aluna na escola; d) a importância da escola referência.

O primeiro ponto para discussão é a intersectorialidade. Sabemos que é um desafio que se faz necessário, pois, para “[...] melhorar a participação na escola e reduzir o abandono, os governos devem implementar programas intersectoriais em áreas como saúde e nutrição” (BRASIL/UNESCO, 2015, p. 52).

O desabafo do pai nos diz muito sobre a barreira que é a falta de interlocução, nesse caso, com a saúde: a aluna tem um problema que pode ser corrigido; o município, como muitos municípios brasileiros, está passando por dificuldades financeiras e por contenção de despesas. Cabe destacar que o salário anual de um professor especializado para a aluna seria três a quatro vezes maior que o custo da cirurgia, se somado em um único ano; e o principal, o mais desastroso, é a qualidade de vida dessa adolescente imposta pelas dificuldades por sua condição de aluna com baixa visão, já que ela não sabe ler, bem como as consequências que esses fatos

<sup>49</sup> O vale social é uma ajuda financeira que a prefeitura vai disponibilizar mensalmente às famílias que precisarem usar o transporte público para chegar às escolas referência, pois o aluno e seu acompanhante, normalmente, têm gratuidade, mas, ao sair da escola sem o filho, a família tem que arcar com o transporte.

<sup>50</sup> Sistema Unido de Saúde.

acarretam em sua história.

Sobre a intersetorialidade, uma profissional do Núcleo desabafa:

É muito difícil, não é só na Educação Especial, mas em qualquer segmento hoje da educação [...] a gente tem que começar a estudar o tema e organizar formas de se fazer. [...] aí você fala com a Secretaria de Saúde que precisa de um oftalmologista e eles mandam a gente ir para o posto de saúde [...]. Essa questão da intersetorialidade fica muito comprometida, porque a gente tem uma rigidez muito grande nas organizações (DAIANE, profissional do Núcleo).

Concordamos com os argumentos da profissional, que afirma que o tema precisa ser muito estudado. Precisamos encontrar uma solução plausível para resolver a questão de trabalho coletivo entre os diferentes setores. É urgente e necessária essa ação: “Elementos que contribuem para o sucesso de políticas multissetoriais incluem coordenação, avaliações de progresso pactuadas entre ministérios e agências [...]” (BRASIL/UNESCO, 2015, p.16).

Nunes (2009) também nos ajuda, quando argumenta que uma das grandes contradições da política educacional municipal é a educação inclusiva se constituir como área sem interlocução com as demais, o que faz com que, segundo a autora, além de contraditório, seja também uma política excludente, por não atender às prerrogativas legais, buscando a constituição de um sistema integrado e inclusivo, pois não podemos transferir a responsabilidade de interlocução, tampouco ter um setor na Secretaria de Educação sem diálogo com os outros setores.

O segundo ponto para discussão é sobre o movimento de contratação de professores especializados. É um desafio que Vila Velha vem enfrentando, como vários municípios brasileiros, pois “As prefeituras estão com problemas de contenção, o que dificulta a contratação de tudo, pelo menos para a educação” (MÁRIO, profissional do Núcleo).

Na época da pesquisa, não era possível fazer novas contratações, além dos professores que a Rede já dispunha, porém o município necessitava de mais. A realidade é que tem muitos alunos, mas o professor especialista na área de deficiência visual também não está disponível no mercado.

A fim de solucionar o problema, quando surge a demanda, o Núcleo entra em contato com profissionais que já trabalham na Rede, buscando um que tenha o curso específico necessário para a área. Caso positivo, é oferecida a esse profissional extensão de carga horária. Se efetivo na Rede, é possível exercer mais 25 horas de trabalho; se contratado, 15 horas, pois o profissional contratado tem como limite máximo 40 horas na rede de ensino.

É um movimento de contratação dentro da própria rede de ensino. É a busca por dispositivos que possibilitem a transformação da realidade: não podem contratar, mas podem oferecer extensão de carga horária.

Como vimos, há um movimento de contratação de professores em Vila Velha, mas a rede de ensino tem o desafio de ampliar esse quantitativo. A história do município mostra o avanço, dentro do seu contexto, que houve de 2003 a 2015. Além da escassez de recursos para a contratação, a Rede tem outros desafios que precisam ser superados:

Nossos professores são assim: têm alguns municípios da região metropolitana que se abrir processo seletivo ou concurso público, a gente perde, porque o nosso salário é muito inferior aos dessas Redes, então, isso é um problema muito sério. Quem fica em Vila Velha? Quem tá perto de casa e decide não ter muito trabalho atravessando a ponte, sempre pela questão de geografia, porque é uma Rede que dá condições muito mínimas se comparado a outras próximas (DAIANE, profissional do Núcleo).

Discutindo sobre o mesmo desafio, Melo (2016, p. 195) nos ajuda, argumentando que muitos professores pedem exoneração em Vila Velha, reflexo dos baixos salários<sup>51</sup> pagos nos últimos anos, “[...] cujos impactos fazem com que boa parte dos professores inicie sua carreira no município, porém, via de regra, busque se efetivar em outros municípios cujos salários são bem mais atrativos”.<sup>52</sup>

O terceiro ponto que nos remete à fala do pai na reunião sobre escola referência é sobre o trabalho realizado com a aluna na escola. Ela precisa de ampliação e adaptações que um professor da área de deficiência visual faria sem maiores problemas. Mas, na impossibilidade em ter o profissional, seria mesmo tão difícil

<sup>51</sup> No início de 2014, o salário inicial era R\$1.306,61 para a carga horária de 25 horas (MELO, 2016).

<sup>52</sup> Cumpre destacar que o salário inicial para professores do município de Vitória e Serra é mais atrativo que o de Vila Velha.

suprir essas especificidades?

Talvez, se a equipe do Núcleo buscasse orientar os professores regentes, diretor e pedagogo sobre as especificidades da aluna, poderiam fluir atitudes colaborativas entre esses profissionais na busca pelos avanços, por exemplo, orientações básicas, como aumentar o tamanho do material, o que pode suprir a primeira necessidade do discente com baixa visão. Entendemos ser um desafio para o Núcleo, visto ser um trabalho de garimpo, com movimentos repetitivos que precisam ser insistentes, ano após ano. São grandes desafios que se colocam.

Temos a ideia de que os professores regentes da grande maioria dos alunos com deficiência visual não precisam dos professores especializados na sala de aula o tempo todo. Eles demandam é de colaboração entre os profissionais da escola, inclusive o pedagogo.

Nesta reflexão, Gobete (2005, p. 93) nos fala da necessidade de efetivação “[...] de uma política de reconhecimento da diferença que seja compreendida por todos os setores da Secretaria de Educação” e da necessidade de se ampliar o debate “[...] de que a política de educação pensada para os alunos com deficiência deve ter a participação de todos os profissionais [...]” desse órgão.

A escola e os setores da Secretaria de Educação necessitam de formação continuada visando a ações articuladas entre todos.

[As] ações articuladas trazem novas possibilidades de conexão entre os profissionais da Educação. Assim, o ensino e a aprendizagem dos alunos deixa de ser incumbência desse ou daquele educador, e são considerados de responsabilidade de toda a escola que, coletivamente, reorganiza os recursos, os espaços e os profissionais de que dispõe (VIEIRA, 2012, p. 303).

Não estamos dizendo com isso que a aluna não precisa do professor especializado, mas, não tendo esse profissional, cabe à escola buscar soluções e garantir o acesso ao conhecimento a que têm direito todos os alunos, inclusive o aluno com deficiência visual. Cabe à escola cumprir sua função de educar e fazer as adaptações.

O Núcleo sabe da importância de formação com toda a escola, item presente nos documentos locais do município, mesmo assim, consciente de que é um processo,



ainda não conseguiu fazer as articulações necessárias para tal.

Sobre o último ponto de discussão na fala do pai, a importância da escola referência nesse cenário, acreditamos que essa ação centraliza e otimiza a política de deficiência visual. Temos uma questão de consolidação de um conhecimento específico que é aferido na hora da contratação, ou sabe Braille, ou não sabe Braille; não tem o número suficiente de professores com esse conhecimento específico, pelo menos em Vila Velha. Então, centraliza na ordem de contratação de professores e otimiza na ordem do financiamento.

E, ainda, temos que levar em consideração que o fato de esses alunos estarem em uma mesma escola faz necessário criar condições materiais para que as questões da educação evoluam. Levar o aluno para a escola referência significa assumir que, naquela escola, o aluno será mais bem atendido em suas especificidades do que em outras escolas da rede de ensino.

Trouxemos as discussões que suscitaram da fala do pai por entendermos que são questões que nos ajudam a compreender a fragilidade presente na política de muitos municípios brasileiros, inclusive de Vila Velha.

Com essa reunião com as famílias, pudemos perceber que há movimento, que a equipe do Núcleo busca implantar a escola referência, pois estava na escola para mostrar aos pais a importância de centralizar os serviços pedagógicos na área da deficiência visual.

Para além dos desafios inclusivos, existem também desafios que perpassam a inclusão escolar e dependem de outros setores da prefeitura para a execução da implantação da política de Educação Especial, o que dificulta que essa ação seja executada para, como se espera, se efetivar no ano de 2016.

Por fim, um último ponto para ser visibilizado neste momento é como o Núcleo de Educação Especial busca conversar com a escola, tendo em vista responsabilizar todos pela ação educativa dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Para auxiliar os professores nos processos educativos, o Núcleo encaminha-lhes orientações de acompanhamento do aluno. Trata-se de um documento intitulado

Plano de Trabalho Colaborativo, que objetiva nortear o professor, propondo o registro das ações desenvolvidas com o aluno. O documento lembra a necessidade e a importância da colaboração contínua entre professores especializados, professores regentes e pedagogos para o cumprimento das ações inclusivas na escola.

Esse documento contém: espaços para serem preenchidos com informações do estudante; situação a qual o faz ser aluno público-alvo da Educação Especial; medicamentos que faz uso e descrição do laudo, se houver; conhecimentos explorados do currículo comum: objetivos, conteúdos, perspectiva de aprendizagem, metodologia e intervenção pedagógica; cronograma com horário de trabalho do professor especialista e descrição das ações desenvolvidas na sala regular; anexos de relatórios e avaliações; e espaço para assinatura dos professores de todas as disciplinas, do professor colaborador, do pedagogo e do diretor.

Consideramos pertinente que haja um instrumento orientador para que a escola elabore seu plano de trabalho com o aluno com deficiência visual. Com essa ação, pudemos observar que há movimento, que há preocupação do Núcleo em ajudar a escola na sistematização do trabalho realizado.

Avaliamos que esse documento evidencia um movimento interessante na tentativa de romper com a ideia de que o aluno público-alvo da Educação Especial está desconectado da escola. Pensamos ser como brechas, onde os profissionais do Núcleo conversam com a escola, mostram que o plano de trabalho tem foco na colaboração entre os envolvidos na escolarização do aluno.

### 5.3 A POLÍTICA EM AÇÃO PELA EQUIPE DO NÚCLEO

Destacamos que, neste momento, nosso estudo busca valorizar o entendimento dos profissionais sobre a política local para, assim, compreender tal política a partir do vivido desses profissionais, pois consideramos essa ação tão importante quanto os documentos por serem as narrativas de seu fazer diário.

Dessa forma, para efetivar as ações na rede de ensino, o Núcleo de Educação Especial, na época desta pesquisa de mestrado (2015), compunha-se da seguinte forma: a) Coordenação Geral; b) Equipe Multidisciplinar (assistente social,

fonoaudióloga e psicóloga) e; c) Organização categorial subdividida em setores por área em diferentes Equipes: Recursos Humanos; Surdez; Deficiência Intelectual (contraturno); Deficiência Intelectual (trabalho colaborativo); e Deficiência Visual.

Assim, ao abordamos a composição do Núcleo de Educação Especial, buscamos atentar para essas três dimensões de organização.

QUADRO 2 – Composição do Núcleo de Educação Especial

<b>Organização</b>	<b>Função</b>	<b>Nº de profissionais</b>
Coordenação geral	Coordenar	1 profissional
Equipe multidisciplinar	Assistente social	1 profissional
	Fonoaudióloga	1 profissional
	Psicóloga	1 profissional
Organização categorial subdividida em setores por área	Recursos humanos	2 profissionais
	Surdez	2 profissionais
	Deficiência intelectual – contraturno	1 profissional
	Deficiência intelectual – trabalho colaborativo	1 profissional
	Deficiência visual	2 profissionais

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das informações do Núcleo de Educação Especial.<sup>53</sup>

A composição das equipes nos mostra que o município vem buscando se organizar politicamente para atender às demandas da Educação Especial. Assim, na época da coleta de dados, trabalhavam no Núcleo 12 pessoas<sup>54</sup> que se ocupavam das questões da área.

O quadro evidencia que a divisão das funções é por categoria, o que pode alavancar o trabalho das equipes por área, se bem articulado. Embora haja pessoas responsáveis pela educação com base nas deficiências, cabe destacar que a composição do Núcleo busca um retorno dos serviços do Crapnee. Nesse contexto, a Equipe Multidisciplinar não é assim nomeada porque discute o direito à educação,

<sup>53</sup> Além da equipe técnica, o Núcleo contava com um professor de Educação Física (responsável pelos treinos para os Jogos nas Paralimpíadas Escolares – evento esportivo envolvendo alunos público-alvo da Educação Especial), dois recepcionistas em turnos distintos, uma faxineira, dois porteiros que se revezavam no período diurno e um porteiro para o noturno.

<sup>54</sup> Vale ressaltar que, a partir das dificuldades políticas que muitos municípios brasileiros vêm enfrentando, a prefeitura de Vila Velha resolveu adotar medidas de contenção de despesa em vários setores, dentre eles, o Núcleo de Educação Especial, passando a funcionar das 13h às 19h, o que levou à diminuição do número de funcionários. Isso se deu porque alguns só trabalhavam no turno matutino na rede de ensino de Vila Velha, então tiveram que voltar para a escola, na impossibilidade de mudar o turno de trabalho, já que também estavam ligados a outros municípios.

é multidisciplinar na perspectiva de “[...] atendimentos de cunho clínico e social [...] compondo uma rede de apoios aos processos de inclusão educacional nas escolas do Sistema de Ensino” (VILA VELA, 2013a, p. 9).

Cabe destacar que, uma vez que a composição é categorial, a categoria de altas habilidades/superdotação não está presente no Núcleo de Educação Especial.

Em relação à formação das equipes do Núcleo – abrangendo coordenação, surdez, deficiência intelectual/contraturno, deficiência intelectual/trabalho colaborativo e deficiência visual –, é composta por profissionais com formação em nível superior, que cursaram o Curso de Pedagogia de forma presencial. E, ainda, possuem curso de Especialização na área de Educação ou de Educação Especial. Duas profissionais da equipe têm Mestrado em Educação, realizado na Ufes, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Desses profissionais, a maioria é efetiva na rede de ensino. Vale ressaltar que todos os profissionais do Núcleo têm cursos específicos na área sob sua responsabilidade e uma, de recursos humanos, tem vasta experiência na área de educação, seja com a sala de aula, seja com responsabilidades administrativas de projetos e programas educacionais.

Perguntados sobre a divisão do trabalho, os profissionais do Núcleo, em seu conjunto, tinham uma perspectiva de parceria nas ações, embora cada um fosse responsável por áreas específicas de atuação. Assim, é um trabalho com uma estrutura organizativa direcionada, mas que possibilita a parceria entre os profissionais do Núcleo, pela disponibilidade da equipe em trabalhar de tal forma.

Nesse contexto, destacam-se as funções desses profissionais observadas e relatadas por eles mesmos: realização de formação continuada com professores das diferentes áreas da Educação Especial; discussão e elaboração de projetos/planos de ação visando à escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial; visitas às escolas; desenvolvimento de ações de ordem administrativo-burocráticas; desenvolvimento de ações específicas de atendimento direto à família e/ou ao aluno público-alvo da Educação Especial.

A coordenadora geral busca acompanhar e participar ativamente dos movimentos

realizados pelos profissionais do Núcleo que procuram fazer arranjos organizacionais e políticos que garantam o direito à educação dos alunos público-alvo da Educação Especial abrangendo acesso, permanência e qualidade no ensino nas escolas da Rede.

Analisando a especificidade da área de deficiência visual, as pessoas responsáveis são duas. Uma delas tem diversas funções que a faz ora se distanciar da área, ora se aproximar: era responsável pelo Programa Escola Acessível,<sup>55</sup> tendo a função acompanhar as obras feitas nas escolas com os recursos do programa, repassados por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); era presidente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb);<sup>56</sup> era um dos responsáveis pela Paralimpíada Escolar;<sup>57</sup> fazia acompanhamento nas escolas onde houvesse alunos da área de deficiência visual, principalmente novos alunos da Rede, avaliando o laudo e auxiliando o professor em relação aos suportes mais indicados.

Nesse contexto, sempre que chega um novo aluno na Rede com baixa visão ou cegueira, o laudo desse aluno é encaminhado para o Núcleo. A partir disso, o profissional vai à escola, conhece o aluno para avaliar sua condição e orienta o professor especializado sobre o que esse aluno precisa para que sejam atendidas suas especificidades.

---

<sup>55</sup> O Programa Escola Acessível, da Secretaria de Educação Especial, busca adequar o espaço físico das escolas estaduais e municipais, a fim de promover acessibilidade nas redes públicas de ensino (MEC, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-escola-acessivel>>. Acesso em: 11 maio 2016).

<sup>56</sup> O Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito Estadual (um fundo por Estado e distrito federal, num total de 27), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do distrito federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo nacional definido. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica (MEC. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>. Acesso em: 11 maio de 2016).

<sup>57</sup> Jogos direcionados aos alunos público-alvo da Educação Especial – cabe ressaltar que, dentre os participantes desses jogos, havia um aluno com deficiência visual.

Alguns exemplos dessas orientações são: local mais adequado para o aluno ficar na sala de aula a partir da especificidade de sua condição, tamanho da ampliação, quantidade ideal de iluminação, necessidade de usar plano inclinado<sup>58</sup> e/ou lupas, ou simplesmente o uso de lentes especiais como é o caso de um aluno com fotofobia,<sup>59</sup> como podemos perceber a partir da fala do profissional responsável:

O professor tem dificuldade em identificar o comprometimento do aluno, de acuidade visual, por exemplo, aí é a parte que eu vou à escola, faço o cálculo da acuidade visual, oriento o professor para ele não ficar perdido. Então, às vezes chega o menino lá com laudo de 20/200 em um olho e 20/600 no outro, faço o cálculo e digo o que ele enxerga em cada olho, pra perto e pra longe (MÁRIO, profissional do Núcleo).

Esse profissional ajudava o professor especializado a adequar o ambiente escolar e o material pedagógico às necessidades do aluno com deficiência visual.

Uma das questões que o Núcleo se coloca como responsável é a organização de formação continuada para os professores de deficiência visual: “Tem a formação geral e a formação com os encontros por área, no nosso caso, deficiência visual” (MÁRIO, profissional do Núcleo). No caso dos professores de deficiência visual, tem um projeto de formação continuada em que reunimos “[...] os professores uma vez por mês, trazendo alguém de fora para fazer uma fala, ou a gente mesmo [...]. O pessoal do Estado da área de deficiência visual tem ajudado bastante” (DAIANE, profissional do Núcleo).

Nesse contexto, a outra profissional responsável pela área de deficiência visual tem como função resolver questões relacionadas com a formação dos professores especializados da área, além de outros assuntos associados, por exemplo, a política de escola referência já visibilizada no decorrer deste capítulo.

Em relação à formação, a proposta é organizar espaços-tempos de formação continuada com todos os professores especializados da rede municipal de ensino na área de deficiência visual.

Sua função é buscar profissionais que possam dialogar com os professores,

<sup>58</sup> Suporte para livro ou caderno, inclinado, para que o aluno possa realizar as atividades com conforto visual e estabilidade da coluna vertebral.

<sup>59</sup> Fotofobia ou sensibilidade à luz é uma condição em que a pessoa não consegue olhar diretamente para luz ou ficar em ambientes claros, pois os olhos são agredidos.

tratando de temas de interesse e relevância para reflexão da prática pedagógica do grupo, contactar essa pessoa responsável pela palestra e organizar as datas de acordo com a agenda do palestrante e do grupo da formação, que sempre se reúne às quartas-feiras nos dois turnos. A proposta era que acontecesse mensalmente. Os professores especializados participavam da formação em seu horário de aula. Caso trabalhassem nos dois períodos na Rede, ficava à sua escolha qual período participar.

Dentre as funções principais da equipe, colocava-se a de elaboração das políticas, bem como o acompanhamento das escolas. Isso também se presentificava na área de deficiência visual.

Destacamos, no caso da equipe de deficiência visual, a tarefa de dar suporte, conversar, entender o assunto para, junto com a escola, propor soluções, quanto a de fiscalizar e tomar ciência. O trabalho parecia ser realizado com uma perspectiva de trabalho coletivo e espírito solidário. Todos se ajudavam, as funções se misturavam quando saíam da especificidade do trabalho burocrático e entravam no trabalho pedagógico-social. É nesse contexto que os profissionais da Equipe de Deficiência Visual traçam e buscam implementar as políticas específicas da área.

Como nos diz Santos (2007, p. 40), “[...] não há justiça social global sem justiça cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos”. O objetivo da tradução entre saberes é criar justiça cognitiva, e o da tradução entre prática e seus agentes é criar as condições para a justiça social global, promovendo, dessa forma, a emancipação social concreta de grupos sociais concretos, criando inteligibilidade recíproca entre experiências disponíveis e possíveis (SANTOS, 2006).

É com esse olhar que damos início ao próximo capítulo, buscando evidenciar as pistas trazidas pelos professores especializados da área de deficiência visual sobre seu fazer cotidiano que possam criar “inteligibilidade” entre as experiências disponíveis e as possíveis.

## **6 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM AÇÃO PELO OLHAR DOS PROFESSORES: DEMANDAS, POTÊNCIAS E FRAGILIDADES**

Neste capítulo, dedicamo-nos a discutir sobre os desdobramentos da política educacional de Educação Especial na visão dos professores especializados da área de deficiência visual do município de Vila Velha.

Com o objetivo é conhecer e analisar como as políticas são colocadas em ação a partir da percepção daqueles que vivem a realidade concreta da educação do aluno com deficiência visual no contexto escolar, buscamos conhecer como as políticas chegam à escola na visão dos professores especializados e entender como são colocadas em ação pelo conjunto de profissionais que trabalham as questões da deficiência visual, dando visibilidade às que se destacam e ganham relevância no contexto escolar.

Para compor este capítulo, trouxemos o grupo focal e as entrevistas feitas com as pessoas da equipe gestora de Educação Especial, mostrando demandas, potências e fragilidades. Com esses elementos, vamos conhecer como os professores especializados da área de deficiência visual analisam e discutem a política na escola e como a política vai se constituindo, se fazendo, vivida pelos professores nas suas ações cotidianas.

Apoiados na cartografia, entendemos que o fazer cotidiano dos professores emerge da política que se estabelece no local, consequência de vários saberes e práticas plurais de diferentes profissionais e escolas. A política não se dá no vácuo; ela se efetiva em um processo de construção nacional e local.

Boaventura de Sousa Santos (2007) nos ajuda a visibilizar aquilo que “pode” estar invisibilizado, criando espaços de inteligibilidade entre os grupos e fazendo dialogar o conhecimento dos professores especializados entre si com o conhecimento do Núcleo, visto que os professores falaram não só da política em ação, mas também das práticas organizativas da escola e do sistema. Discutiram ainda sobre as práticas pedagógicas, do fazer e do ensinar.

Com esse propósito, foram realizados dois grupos focais no dia 7 de outubro de 2015, turno matutino (8h às 11h) e turno vespertino (14h às 17h), para atender às



demandas dos professores que trabalham, de modo geral, em turnos e municípios diferentes. Dos 22 professores de deficiência visual que atuavam na rede de ensino de Vila Velha, 14 compareceram ao grupo focal. Destes, sete no turno matutino e sete no turno vespertino.

Em nossa organização, assumimos questões disparadoras da política em ação, quais sejam:

- 1) **A política, organização e gestão pelo olhar dos professores:** quem são os alunos atendidos; onde se localizam; quem são os professores; qual a sua carga horária; como é sua formação e como a avaliam; qual a política para o aluno com deficiência visual no município; quais os apoios existentes na escola para o aluno; quais os apoios específicos na política para o aluno.
- 2) **Os recursos, a escolarização e a relação com as famílias:** suporte pedagógico, como as salas de recursos, a reprodução, a impressão e a elaboração de material; processo de organização para o aluno na escola (sala de aula do ensino comum e atendimento colaborativo); forma de funcionamento das questões de organização para a aprendizagem do aluno na escola; dinâmica dos processos de ensinar e aprender; quando o aluno aprende ou sabe Braille e sorobã, como e quando ele os utilizam; relação entre o professor da sala de aula do ensino comum e o professor do atendimento colaborativo, avaliação dessa dinâmica e da matrícula, permanência e o acesso ao conhecimento dos alunos com deficiência visual na rede de ensino do município de Vila Velha; relações com as famílias.

Dos profissionais presentes, contemplaram-se todas as cinco regiões administrativas do município. Oito desses trabalham em escolas cotejadas a ser escolas referência.

Com o intuito de visibilizar a organização sistêmica do trabalho do professor, trouxemos uma tabela que evidencia tais questões.

Tabela 9 – Especificação do nome fictício do professor do atendimento colaborativo com total de horas trabalhadas na rede de ensino, horas por escola, vínculo empregatício, número de alunos a que atendem e turma de matrícula do aluno

<b>Nome do professor</b>	<b>Carga horária do professor</b>	<b>Carga horária por escola</b>	<b>Vínculo na Rede</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Turma do aluno</b>
Ana	25	25	Efetivo	1	Ed. Infantil
Carla	25	25	Efetivo	1	2º ano
Cleide	25	25	Efetivo	1	5º ano
Dalila	25	25	Contrato	2	5º ano 5º ano
Elisa	25	10 15	Efetivo	2	1º ano 6º ano
Elza	25	25	Efetivo	2	1º ano 5º ano
Isadora	50	25	Efetivo	3	5º ano 6º ano 6º ano
		25	Subregência	1	2º ano
José	25	25	Efetivo	2	5º ano 6º ano
Lia	25	25	Efetivo	1	3º ano
Lúcia	25	25	Efetivo	2	5º ano 5º ano
Maria	25	25	Efetivo	2	6º ano 9º ano
Mercedes	25	25	Efetivo	1	4º ano
Raquel	40	25	Contrato	2	8º ano 9º ano
		15	Subregência	1	3º ano
Rosângela	25	15	Contrato	2	9º ano 9º ano
		10		1	3º ano

Fonte: Tabela elaboração pela autora a partir da fala dos professores e documento escrito por eles.

Da equipe de professores especializados presente do grupo focal, 11 são efetivos e trabalham no município em um período, exceto uma profissional que exerce uma

subregência (25 horas). Os profissionais contratados são três, e um deles realiza uma subregência (15 horas).

Dos 14 professores presentes, a maioria trabalha em uma única escola. Somente 2 deles realizam o atendimento colaborativo em duas escolas diferentes, reservando 15 horas para uma e 10 horas para a outra. Nosso olhar sobre os dados indica que, quando a escola tem mais alunos sob a responsabilidade do professor que divide sua carga horária, é reservado o maior tempo para esse espaço. Ou, ainda, o professor fica o maior tempo na escola em que há o aluno que não acompanha a turma da sala de aula regular, no caso de ser o mesmo número de alunos por escola.

Podemos observar que o professor que faz o atendimento colaborativo ao maior número de alunos tem o quantitativo de três alunos de séries diferentes em uma mesma escola. Em oito turnos de trabalho, os professores fazem o atendimento colaborativo a um único aluno, e em três turnos eles trabalham com dois alunos da mesma sala.

Podemos perceber que há uma expectativa entre os professores. Consideram que é interessante ter um professor para acompanhar cada aluno.

Porque atender dois cegos sozinhos é impossível. Cego total precisa de ter um professor para cada aluno (JOSÉ, professor especializado).

Dou conta, entre aspas, porque meus dois alunos estão na mesma sala (ROSÂNGELA, professora especializada).

Trabalho em duas escolas em um turno. Não concordo em trabalhar em duas escolas, não dou conta (ELISA, professora especializada).

Essa expectativa advém da fragilidade da articulação entre professor especializado e professor da sala de aula do ensino comum. Entendemos que as possibilidades de acesso ao conhecimento devem ser com um movimento de responsabilização coletiva entre todos os profissionais da escola. Movimento esse essencial tanto para o desenvolvimento do trabalho dos professores da sala de aula quanto para o trabalho do professor especialista.

Sobre a expectativa dos professores, o Núcleo de Educação Especial esclarece:

Das questões da deficiência visual, a gente sabe a necessidade de ter um professor em cada escola, a cobrança, a exigência [...] é grande, é muito complicado. [...] para o sistema não justifica você pagar o salário de um professor para atender a um único aluno com deficiência visual. Tem casos que 'Ah é múltiplo, é aquilo outro', nesse caso fica com um professor só para ele, mas tem situações que tem que dividir a carga horária (LÍDIA, profissional do Núcleo).

A razão indolente busca nos convencer de que, se não tivermos um professor para cada aluno, não teremos condições de acompanhar o educando, possibilitando o processo de aquisição do conhecimento. Baseada nas proposições de Santos (2007), afirmamos que a sociologia das ausências e a sociologia das emergências nos permitem romper com essa ideia deixando nos movimentar, visando à processualidade e às articulações entre os envolvidos no cotidiano escolar do aluno.

Nesse contexto, embora os professores de deficiência visual presentes no grupo focal tenham essa expectativa, não ter o professor especializado na sala de aula em tempo integral, se, em articulação com a escola, potencializa outros movimentos, como podemos perceber na fala da professora Dalila: "Na minha ausência, os professores da sala de aula aplicam as atividades normalmente. As duas professoras da sala dão suporte, elas são muito boas". Ou ainda, "Os professores têm muito claro quem é a referência do aluno, e que nós estamos ali para apoiar. Os alunos também sabem que nós estamos ali para apoiar [...]" (ANA, professora especializada).

Há casos em que o professor da sala de aula do ensino comum prefere não ter o professor especialista participando de suas aulas, pois se sente responsabilizado pelo aluno, como observamos a seguir.

Fiz um acordo com a professora: não fico na sala com o aluno, porque ela é aquela professora alfabetizadora mesmo, gosta do que está fazendo e se dedica, então fico fora da sala de aula os dois dias que vou lá, adaptando atividade, ampliando e tal, para que ele possa ter atividade ampliada os cinco dias. Se eu ficar na sala com ele, não consigo fazer o material (ELISA, professora especializada).

Essa linha de ação coaduna com as proposições do Núcleo de Educação Especial. A profissional do Núcleo, Lídia, argumenta que, "[...] quando se fala de um trabalho colaborativo, não podemos perder de vista essa ideia de adaptar o material para que o aluno tenha tudo que está sendo dado na sala de aula, porque esse aluno já tem

um professor na escola”.

E, ainda, “É tentar fazer um trabalho de articulação” (DAIANE, profissional do Núcleo). “O dia que eu não estou, os colegas de sala de aula sentam do lado e ditam” (DALILA, professora especializada). Infelizmente, “Em algumas escolas não funciona, porque o professor deixa tudo por conta do professor especializado, temos que trabalhar isso” (LÍDIA, profissional do Núcleo).

Uma questão discutida no grupo focal diz respeito a quem são os alunos e como se organizam as práticas educacionais na escola. Sobre seus alunos, o grupo tinha suas inquietações. Dos 22 alunos atendidos pelos professores presentes no grupo focal, especificamente em relação à deficiência visual, quatro alunos são cegos e os demais têm baixa visão. Do total de alunos atendidos pelos professores presentes, sete acompanham o currículo da turma com as dificuldades comuns de qualquer aluno na escola. Um deles, o único da educação infantil do grupo de professores ali presentes, tem microcefalia, o que ocasionou uma deficiência intelectual.

Onze desses alunos têm muita dificuldade em acompanhar o currículo, mas com a ajuda do professor do atendimento colaborativo, quando este está presente na sala de aula, é possível, como nos relata a professora Dalila: “Mesmo eles apresentando muitas dificuldades, quando estou na sala, eles acompanham o currículo, mais pra mais do que pra menos, porque buscamos dar a eles condições pra isso”.

Desses onze alunos que acompanham a turma com dificuldade, quatro são indicados pelos professores como alunos com alguma outra deficiência: um é apontado pela professora com características de autismo, dois com deficiência intelectual (um devido à microcefalia) e um é surdo. Para além, um aluno com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.

Do total de alunos, três são crianças com deficiência múltipla bem severa, dois deles extremamente comprometidas na fala, no andar, na coordenação motora, na cognição, dentre outros. O outro aluno com deficiência múltipla é bastante comprometido, no entanto, menos que os colegas, “[...] consegue andar e tem boa coordenação motora, precisa ser incentivado e ainda não consegue lidar bem com o material escolar, está em processo, estamos trabalhando para que ele chegue lá”

(ELZA, professora especializada).

Recoremos a Santos (2007) para evidenciar a fala da professora. Ela disse “[...] ainda não [...]”. Enfatizamos o “ainda não”, o que vemos como muito positivo, pois dá a ideia de que busca a processualidade da relação desse aluno com a sala de aula.

Nesse contexto, com esse grupo de alunos é trabalhada a estimulação, com o intuito de prepará-los para a alfabetização, como pegar no lápis, pintar, jogar e pegar objetos. De todos os alunos, um não frequentava a sala de aula, porque, de acordo com a professora, o comprometimento dele não permite essa ação, e os outros dois alunos frequentam por um período. Quando ficam extremamente inquietos, o professor é obrigado e tirá-los da sala.

Seis alunos não acompanham a turma. Estão bem defasados em relação à idade/ano de matrícula. A professora Mercedes enfatiza:

O aluno está no 4º ano, em processo de alfabetização. Reconhece as sílabas e está na fase de formar pequenas palavras. Tem síndrome de Lowe que afeta a visão, os rins e o cognitivo. Tem dificuldade na coordenação motora, ou melhor, não foi estimulado.

Nessa linha de raciocínio, os “[...] adultos que acompanham a criança com deficiência visual têm a função de ajudá-la a utilizar as mãos para descobrir o mundo e se interessar por ele. Esse trabalho recebe o nome de estimulação precoce” (BRASIL, 2000, p. 25).

De modo geral, os professores relataram que os alunos com deficiência visual têm algum outro comprometimento para além do visual. No entanto, chegaram a um consenso interessante:

Eu tenho quadro alunos, nenhum deles é só visual. Um deles nasceu cego e, quando nasce cego, e não é estimulado o tempo todo, acaba tendo um retardo intelectual [...]. Às vezes meu aluno entra em órbita, começa a se bater, gritar e só depois que passa isso, ele volta para o conteúdo (ISADORA, professora especializada).

Nesta questão, apoiamo-nos em Vygotsky (apud VEER; VALSINER, 2006), na afirmativa de que um “defeito físico” não afeta a personalidade do indivíduo de forma direta. O autor afirmava que todas as deficiências corporais

[...] afetavam antes de tudo as relações sociais das crianças e não suas interações diretas com o ambiente físico. O defeito orgânico manifestava-se inevitavelmente como uma mudança na situação social da criança. Assim, pais, parentes e colegas irão tratar a criança deficiente de uma maneira muito diferente das outras crianças, de um modo positivo ou negativo (VEER; VALSINER, 2006, p. 75).

Para que a criança se desenvolva, deve ser despertada sua “[...] curiosidade e o interesse pela descoberta do mundo, estimulando a iniciativa e a autonomia da criança com deficiência visual” (BRASIL, 2010, p. 26). Caso a criança não seja estimulada, pode parecer ser uma criança com deficiência intelectual, como nos relata a professora: “O que aconteceu com o aluno foi isso: falta de estimulação. Tem 12 anos e parece ter 5, parece ter deficiência intelectual” (ISADORA, professora especializada).

Os professores também analisam a organização política disponibilizada para o aluno com deficiência visual no município de Vila Velha. De acordo com os educadores presentes no grupo focal, isso se dá com a matrícula na escola mais próxima à sua casa. A exceção é uma “[...] escola próxima a minha, que tem uma concentração grande de professores efetivos e tem um ônibus da prefeitura que pega os meninos da Educação Especial nos bairros vizinhos, mesmo os mais longe” (ROSÂNGELA, professora especializada).

O professor de deficiência visual faz o atendimento colaborativo, que pode ser por itinerância ou na mesma escola com um ou mais alunos – lembrando que o contraturno é só para o aluno com deficiência intelectual. “A política atual é acompanhar o aluno com deficiência visual no turno em que estiver matriculado” (ELISA, professora especializada).

É possível, na organização política de Vila Velha, que o professor de deficiência visual trabalhe com alunos com outra condição além da visual, como o exemplo dado pela professora Carla: “Eu fazia o [atendimento] colaborativo com um aluno que não tem problema visual, é autista, hoje estou só com aluno de visual”, o que coaduna com a fala de Daiane, profissional do Núcleo, quando afirma que “O professor de deficiência visual pode atender outra clientela, ele pode migrar”.

Quando os professores foram perguntados sobre os apoios na escola para os

alunos com deficiência visual, ouvimos respostas de diferentes perspectivas. Na opinião de alguns deles, em algumas escolas, existem apoios físicos e computacional.

A nossa sala é bem completa, apesar de ser material antigo, de 2008, tem que ir fazendo uma reposição. Muitos jogos adaptados em alto-relevo, textura, tudo que tem dentro da sala de recursos para deficiente visual – *puff*, tapete, as máquinas Braille, folha com gramatura adequada para o Braille, impressora Braille, computador, *notebook*, lupa eletrônica, reglete, sorobã. E usamos bastante, trabalhamos muito com aqueles materiais. Temos um material muito interessante (ELZA, professora especializada).

O DosVox, os *softwares*, eles dominam o uso desses programas de voz, usamos o Braille Fácil para imprimir (CARLA, professora especializada).

Temos muitos materiais, inclusive impressora Braille, e boa vontade. Fico no pé da diretora: ‘Eu estou sem material’. Ela compra! Lápis, cartucho (ISADORA, professora especializada).

Nas falas das professoras, podemos observar a existência e incorporação de tecnologia assistiva em seu cotidiano, mesmo que, em alguns casos, o material de suporte seja antigo. De acordo com a discussão acima, os fazeres diários desses professores englobam “[...] serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação [...]” (BRASIL, 2007, apud MANZINI, 2011, p. 46) do aluno com deficiência visual, buscando colocá-lo em condições de aprendizagem na sala de aula do ensino comum.

Em relação às tecnologias de informação e comunicação, concordamos com Martins (2010), que defende a ideia de que, para alguns alunos, podem não ser apenas benéficas, mas imprescindíveis para a equiparação das oportunidades para garantir o acesso ao currículo.

Existem alguns professores que dizem precisar de maior apoio, inclusive do Núcleo e da escola: “Lápis 6 B para o aluno? Na minha escola nem ele compra, nem a prefeitura, nem a escola, somos nós” (ROSÂNGELA, professora especializada). Dependendo do material, os professores sabem que, se houver insistência, conseguem algum apoio: “O único material que eu tenho é um plano inclinado, porque eu liguei para o Núcleo e perturbei, perturbei, perturbei... até me arrumarem um plano inclinado” (ELISA, professora especializada).



Em relação ao apoio existente na escola, o Núcleo argumenta que, em muitas escolas com alunos com deficiência visual, o material do Ministério da Educação vai chegando durante o ano letivo. No entanto, sabem da necessidade da “[...] Secretaria de Educação fazer um documento para transferir o material de escolas que não precisam no momento para as que precisam” (LÍDIA, profissional do Núcleo). A profissional Lídia ainda lembra: “Tem também a responsabilidade do diretor na aquisição de alguns materiais para o dia a dia”.

Nessa linha de raciocínio, dois professores dialogam com o apoio humano, fundamental para que o direito social de educação aconteça. A título de exemplo, trouxemos a professora Mercedes: “Na escola, temos total apoio da direção, pedagoga e coordenação, o que faz com que eu consiga fazer um trabalho muito bom”. Dialogando com Santos (2007, p. 39), “Isso vai criar outra maneira de entender, outra maneira de articular conhecimentos, práticas, ações coletivas, de articular sujeitos coletivos”.

Uma grande tensão no município de Vila Velha, de acordo com os professores especializados, diz respeito à sala de recursos multifuncionais. Trata-se de um apoio para uso do professor do atendimento colaborativo. Os profissionais da rede de ensino de Vila Velha, sejam eles do Núcleo, sejam das escolas, chamam a sala que realiza o atendimento no contraturno de escolarização do aluno de sala de atendimento educacional especializado.

Como já dito no capítulo anterior, no município existem escolas que têm as duas salas: “Sala de recurso, usada pelo professor no turno do aluno; sala de atendimento educacional especializado, usada no contraturno da escolarização do aluno. Tem escola que só tem uma. Na minha escola não tem nenhuma” (RAQUEL, professora especializada).

Sobre a diferença entre a sala de recursos e a sala de atendimento educacional especializado, os relatos dos professores especializados de deficiência visual nos dão pistas sobre essa dicotomia. “Sala de recursos é a sala em que eu guardo meu material, levo meu aluno quando, por algum motivo, precisar tirar ele da sala de aula. É aquela que eu posso entrar e sair na hora que eu precisar” (MARIA, professora especializada).

Então, conforme os relatos dos professores especializados da área de deficiência visual, sala de recursos é o espaço que é usado pelo professor do atendimento colaborativo para fazer seu planejamento, guardar seu material, levar o aluno para fazer alguma atividade quando necessário etc.

O meu aluno não consegue ficar muito tempo na sala de aula. Preciso de um espaço para trabalhar com ele quando ele fica muito agitado, nervoso com a dinâmica da sala de aula, de barulho mesmo. Tem dia que ele consegue ficar umas três horas, mas o normal é uma ou duas por dia (LIA, professora especializada).

A prova de História, não deu tempo para terminar, mesmo adaptada. Guardo a prova, o menino assiste a outras aulas normalmente. Na próxima aula de História, termina a prova. Tiro ele da sala pra terminar a prova, porque na sala vai ser difícil a concentração, porque os outros alunos já terminaram (ROSÂNGELA, professora especializada).

Sala de atendimento educacional especializado é aquela do contraturno de escolarização do aluno, disponibilizada pelo MEC, equipada para atender às especificidades dos alunos público-alvo da Educação Especial. “Sala de AEE é aquela que chega o material novinho do MEC, e sala de recurso, onde meu aluno com deficiência visual entra. Nessa, o material que nós temos é antigo” (ELZA, professora especializada).

Mas há controvérsias entre os professores da Rede:

Na minha escola é diferente. Eu trabalho com meu aluno também na sala multifuncional. Na minha sala os meninos vêm no contraturno, mas o professor do colaborativo também leva o menino, faz um jogo, volta. Gente! O espaço físico é da escola, se eu estou atendendo um aluno ali, no cantinho, não tem problema (LIA, professora especializada).

Eu fico na mesma sala que a professora do atendimento educacional especializado do contraturno. Ela tem o material dela, eu tenho o meu (ISADORA, professora especializada).

Nas entrelinhas dos relatos dos professores, foi possível entender que essa diferenciação entre as salas causa desconforto para a maioria dos professores do atendimento colaborativo, visto serem impedidos de usufruir de materiais pedagógicos específicos que chegam do Ministério da Educação.

Como eu não posso ir para a sala do contraturno, outro dia eu tinha

um material muito extenso, sentei no computador da sala dos professores e não saí mais. Eu tinha que trabalhar, mas os professores também precisavam do computador. No meu caso, eu não posso fazer o material na sala do atendimento educacional especializado. Eu não tenho sala de recursos, e na sala de AEE eu não posso entrar. A professora do contraturno não deixa (ELISA, professora especializada).

Ninguém pode entrar na sala do contraturno, é uma orientação do Núcleo de Educação Especial, não pode e pronto (CARLA, professora)!

Pera aí, eu não digo que vou descer da sala com algum aluno, eu digo que preciso entrar lá e ficar de boca calada simplesmente digitando e ampliando. Ela diz: 'Não! Não pode! Orientação do Núcleo' (ELISA, professora)!

As análises desses dados apontados pelos professores especializados da área de deficiência visual indicam que a proposta da sala de recursos multifuncionais se diferencia nas diferentes escolas da rede de ensino.

Mas as controvérsias e ambiguidades sobre as salas de atendimento feito no contraturno da escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial têm outros entraves. Destacamos a seguir trechos onde os professores especializados da área de deficiência visual parecem não acreditar nas confusões causadas por essa diferenciação entre as salas.

Teve um ano que algumas pessoas do Núcleo de Educação Especial foram na escola que eu trabalho e levaram o material que estava na sala de recursos para a sala do AEE. Era tudo coisa para aluno cego: globo em Braille, um monte de coisas em alto-relevo, material pedagógico que veio para aluno cego do MEC. Mas, segundo o Núcleo, eles tinham que levar pra sala de AEE pra guardar, para não estragar, porque, se ficasse lá, ia estragar tudo. Nem acreditei quando isso aconteceu (ELZA, professora especializada).

Ouvi a professora do AEE lá da sua escola dizer que é orientação do Núcleo mesmo (MARIA, professora especializada).

Só recebemos a impressora Braille depois de dois anos que estava na caixa, guardada, pra não estragar, no armário. Ficamos dois anos digitando na máquina Braille. E a impressora Braille estava fechadinha, enferrujando, e ninguém podia tocar. Sobre essa questão que vocês falaram, a impressora colorida em tinta, que faz tudo, digitaliza e que foi para as escolas preferencialmente para aluno com deficiência visual, isso foi mandado? Para nossa sala, não! Não! Definitivamente, não recebemos (CARLA, professora especializada)!

Inicialmente, analisando as narrativas do momento do grupo focal, percebemos que

isso depende mais do professor do contraturno do que do professor do atendimento colaborativo.

Sobre o acesso à sala e aos materiais, o Núcleo tem a seguinte posição: “A sala de atendimento educacional especializado é a sala de recursos multifuncional, onde todos os professores especializados têm acesso, inclusive os professores de deficiência visual” (LÍDIA, profissional do Núcleo).

Após falarmos um pouco da discussão do grupo focal, outra profissional argumenta: “Não entendo porque isso está acontecendo. Já tivemos um problema similar e pensei que isso já estava resolvido há tempos” (DAIANE, profissional do Núcleo).

Posteriormente, depois do grupo focal, nessa produção de dados da pesquisa, buscamos informações a respeito da política de Educação Especial em documentos do Núcleo, atuais e antigos, também em estudos sobre o município.

O fato é que, como relatado no capítulo anterior, há um documento de 2012 que estabelece que é vedada a utilização do espaço reservado para o contraturno de matrícula para outros fins (VILA VELHA, 2012). Sobre esse assunto, Melo (2016) destaca que foi uma maneira de proteger os materiais e equipamentos existentes nessas salas. O que a maioria das escolas e dos professores do contraturno faziam era cumprir tais determinações do Núcleo.

Mesmo que seja, em nossa opinião, uma decisão controversa, concordamos com Melo (2016), que argumenta que tal determinação surgiu para proteger o material, e não para proibir o uso deles por quem faz jus à proposta do Ministério da Educação.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, a função do atendimento educacional especializado é “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 1).

Com essas controvérsias que acontecem/aconteceram no município e Vila Velha, os professores especializados da área de deficiência visual, em sua maioria, têm mais

dificuldades e morosidade em realizar seu trabalho pelo impedimento de usar diversos materiais específicos ou até mesmo o computador. Dessa forma, os alunos podem ficar prejudicados pela falta de comunicação entre sistema e escola, ou pela comunicação contrária ao objetivo da sala de recursos multifuncionais.

Outras situações que se associam às questões controversas de espaços e materiais são trazidas. Com foco nas reproduções de material, a professora Ana indaga: “O Núcleo disse que ia criar uma sala para reprodução de material, e aí”? Sobre esse assunto, Lídia, profissional no Núcleo, argumenta: “Mas será que tem necessidade? Por que vai ter escolas referência, com todo o suporte, pra que ter esse espaço dentro do Núcleo sendo que os profissionais estão distribuídos? Vai chegar tudo muito atrasado”. Nesses termos, outra professora se posiciona: “O material teria que ser pego com muita antecedência, não depende só de nós” (LIA, professora especializada).

A proposta da escola referência é ter o professor colaborador e o professor do AEE. Com o professor do AEE, o aluno não vai todo dia, então pode ter essa organização de ajudar o professor do [atendimento] colaborativo a produzir o material para o aluno na sala de aula. Sem falar que o professor do [atendimento] colaborativo tem o horário de planejamento (LÍDIA, profissional do Núcleo).

Se a colaboração se efetivar, a proposta é válida. E se não se efetivar? Fica a indagação. Sabemos que as ações colaborativas ampliam possibilidades de acesso ao conhecimento e à construção de um ensino com qualidade para o aluno (BORGES, 2014).

Sobre as escolas referência, os professores falaram pouco, pois estavam mais curiosos em saber quais escolas foram as escolhidas. Uma docente disse: “Esse problema de material pra ser usado com aluno com deficiência visual deve acabar, porque ter escola específica significa que vai ter tudo pro nosso aluno” (LIA, professora especializada). E, ainda, “Vai acabar essa confusão de salas de recursos, porque vai ter que ter em todas” (ELISA, professora especializada).

Pensamos que todas as escolas referência irão se sentir responsabilizadas pela educabilidade do aluno, pois estar na escola específica significa estar em um espaço que dê condições concretas ao aluno que viabilizem acompanhar o currículo praticado em sua turma.

Sobre os processos de organização para o aluno, atualmente, o aluno é atendido pelo professor especialista em seu turno de escolarização: “Sento do lado dele e fico na sala de aula o tempo inteiro” (LÚCIA, professora especializada). E outra professora complementa: “O que eu faço: sento com o professor regente, pego o conteúdo daquele trimestre e vou adaptar as atividades de acordo com o currículo. O aluno acompanha as adaptações que eu tenho como proposta” (MERCEDES, professora especializada).

Algumas escolas da Rede são frágeis nesse sentido. Uma professora reclama: “A gente na escola não consegue pegar o material com antecedência com o professor, tem que fazer na hora” (LIA, professora especializada).

As coisas não estão resolvidas para o aluno com deficiência visual, no entanto vemos muitos movimentos. É um processo que vem tentando se estabelecer no município de Vila Velha. Muitas escolas caminham no sentido de articulação entre todos os profissionais da escola, em outras esse processo é frágil. É urgente a ação vislumbrada pelo Núcleo buscando articulação com a formação dos professores das salas de aula no município de Vila Velha para dialogar sobre a necessidade de articulação e a responsabilização coletiva entre todas na escola com o aluno com deficiência visual.

E mais, de acordo com a Nota Técnica SEESP/GAB nº 11/2010, compete às escolas estabelecer redes de apoio e colaboração com as outras escolas da rede de ensino, promovendo formação dos professores, acesso aos serviços e recursos de acessibilidade, produção de materiais didáticos acessíveis e desenvolvimento de estratégias pedagógicas.

Sabemos que é complexa a realidade, mas as soluções estão aí, o que nos leva a nos apoiar em Santos (2007, p. 24), porque “[...] na realidade há muitas alternativas”. Sabemos o que precisa ser feito, então precisamos criar inteligibilidade entre os grupos, entre as escolas, entre os professores de deficiência visual e os professores da sala de aula do ensino comum, produzindo sentidos. “É traduzir saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem ‘canibalização’, sem homogeneização [...]” (SANTOS, 2007, p. 38).

É a busca pela articulação de experiência entre todos os profissionais da educação, visando ao acesso ao conhecimento para o aluno com deficiência visual.

Continuando o diálogo sobre as práticas pedagógicas e o currículo escolar, os professores dizem sobre a organização para a aprendizagem. Além das adaptações que fazem do conteúdo, ora diminuindo questões, ora as deixando mais simples quando o aluno não acompanha a turma, os professores relataram seus fazeres.

Nas matérias que é leitura eles acompanham muito bem, fazem o mesmo que os outros alunos, só a prova que eu diminuo as questões. Por exemplo, questões de múltipla escolha ser menos opções, pra não ficar uma prova muito extensa, porque a letra é grande. Já Física é uma luta pra passar alguma coisa. Matemática eu trabalho bastante com eles (ROSÂNGELA, professora especializada).

Eu leio pra ele o quadro, porque ele não consegue olhar, visualizar, ler e voltar, escrever e voltar com a visão dele no mesmo ponto (ELISA, professora especializada).

Além de passar para o Braille, gosto de trabalhar a gravação de conteúdo, pra ouvir a explicação do professor da sala de aula (ELZA, professora especializada).

Eu adapto as atividades dele todinha para a alfabetização. A professora está lá dando atividades para os outros alunos e eu estou ali do lado dele. As atividades tentam ser o mesmo tema. É adaptar de acordo com o grau dele (ISADORA, professora especializada).

Nesse contexto, a política de educação inclusiva vai se materializando, vai se fazendo. Concordamos com Vieira (2012, p. 295), quando argumenta que “[...] um currículo comprometido com a aprendizagem dos alunos [...] se desafia a descobrir estratégias para garantir que o estudante tenha acesso aos saberes que movem o trabalho pedagógico da escola”.

Vieira (2012, p. 295) acrescenta que “[...] se as pessoas detêm um conjunto de características que as aproximam, elas acumulam muitas diferenças que as tornam singulares”. Estimulado por uma “vontade didática”, o professor pode buscar práticas e recursos pedagógicos para apoiar a sala de aula, tornando o currículo possível a todos os estudantes.

Sobre com quem os alunos aprendem, no geral, de acordo com os professores especializados, se não for disciplinas mais teóricas, História, por exemplo, é com o

professor do atendimento colaborativo: “Eu que ensino, basicamente” (ROSÂNGELA, professora especializada). “Às vezes requer que você aprenda com o professor pra ensinar o aluno, ou porque precisa ensinar com outra linguagem, ou porque são disciplinas complicadas, Física, Química” (ELZA, professora especializada). “Quando o aluno tem outras deficiências, a gente mesmo” (LIA, professora especializada).

A partir dessas palavras, Jesus et al. (2013, p. 14) nos auxilia: “Dentre as principais atitudes provisórias dos professores, talvez esteja a de aceitar o caráter contraditório da tarefa pedagógica e admitir que a sua ação é realizada em um universo complexo e em uma realidade descontínua”.

Resumindo a fala dos professores especializados, “Depende do aluno e do assunto do momento, ensinamos as mesmas coisas da sala de aula com adaptação ou igual o que o professor está passando, ou o professor ensina” (CARLA, professora especializada). A professora Elisa complementa: “A cobrança que os professores fazem de conteúdo, de trabalho, de prova, é igual, porque ele é só visual”. A professora Maria acrescenta: “Tem professor que vai até o aluno, conversa, explica. Tem professor que faz de conta que o aluno não existe e fala com você como se o aluno fosse surdo”.

Este último excerto mostra a fragilidade e falta de prepara de alguns professores da sala de aula do ensino comum para lidar com o aluno com deficiência visual.

Sobre a leitura do Braille e o uso do sorobã, “Às vezes o Braille não é viável, por causa do computador, mas, quando pegamos o conteúdo, uma prova, com antecedência, o aluno usa como os outros usam seu material, muitas vezes só ouvi ou ditamos e ele escreve” (ELZA, professora especializada). “Sorobã nas aulas que envolvem números, mas é melhor na sala de recursos devido ao barulho” (CARLA, professora especializada). A professora Cleide enfatiza: “Ele sabe Braille, tem o material em mãos, ele precisa ficar perto do professor regente para ouvir melhor”.

Outra questão que trouxe olhares controversos foi sobre a relação entre o professor da sala de aula do ensino comum e o professor do atendimento colaborativo. Foi unânime entre os professores do grupo focal a próxima resposta: “Depende do



professor”. Começaram a explicar: “Eu falo: ‘Leva pra professora corrigir’. E a professora corrige igual e ela fica toda satisfeita” (CARLA, professora especializada).

Os excertos a seguir, em relação ao cotidiano escolar, falam das dificuldades e das conquistas, dos meios que conseguem para envolver-se com o professor regente para beneficiar o aluno.

Tem professor e professor. Tem aquele que fala com a gente: ‘Não, professora, dá a nota mínima pra ele. Não, professor, me dá a matéria que eu passo pra ele. Mas eu posso dar o mínimo. Mas ele sabe além do mínimo’. Quer dizer, tem que falar: ‘Ah, ele aprende’. Porque às vezes nem isso o professor da sala de aula sabe (ELZA, professora especializada).

Eu acho a receptividade dos professores muito legal. Eles querem a gente na sala. E eu procuro me envolver com os projetos que o professor está fazendo para ajudar, dando ideias, aí eles me querem (MARIA, professora especializada).

O movimento de implicação com os professores regentes é entendido por nós como um facilitador do acesso ao conhecimento, buscando eliminar as ações que engessam as práticas pedagógicas e que promovem a estagnação do aluno, assumindo a responsabilidade pelos alunos com deficiência visual com ações complementares para acesso ao currículo escolar, buscando diálogos com suas especificidades.

Nesse contexto, concordamos com Jesus et al. (2013, p. 13), quando salienta que as “[...] escolas concretas vividas nos falam da importância de intervenções plurais que se afastam das soluções binárias, permitindo uma multiplicidade de posições possíveis”.

Assim, é possível buscar o envolvimento com os fazeres dos professores regentes para, dessa forma, serem desejados e aceitos nas intervenções conjuntas.

Sabemos da complexidade que envolve a temática, mas sabemos também da importância do trabalho conjunto entre o professor da sala de aula do ensino comum e o professor do atendimento colaborativo. Este, ocupando-se, inclusive, de sua função de organização de apoios e recursos à sala de aula, possibilitando a participação dos alunos no currículo escolar. É a partir da sala de aula do ensino comum, com o apoio do professor do atendimento colaborativo, que podemos fazer

movimentos que levam a escola a cumprir sua função de educar. Com isso, remetemo-nos a Almeida (2011, p. 3), quando enfatiza o sentido de “educar”.

Educar é abrir caminhos, é apontar probabilidades, é fazer projetos, é trabalhar ideias, é respeitar o homem ante seu meio e as condições que o rodeiam. Como nos revela a raiz da palavra, educar é conduzir. Não entendamos conduzir dentro de um sentido arbitrário, mas como uma atitude de orientação e busca de situações favoráveis de aprendizagem.

Dessa forma, educar significa criar “inteligibilidade” no trabalho desenvolvido em toda a escola com suas interfaces políticas e curriculares.

Educar significa planejar juntos, refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem. Nessa linha de raciocínio, os professores especializados deixam claro que sentem falta do planejamento conjunto.

Uma coisa que é muito importante seria se a gente tivesse a oportunidade de participar junto com o professor no planejamento dele, porque aí não precisava a gente ficar cobrando ele. Se planejasse junto, eu já sabia que, naquela semana, estaria trabalhando determinado assunto. E, às vezes, quando o material fica pronto, que a gente conseguiu ampliar, já passou o assunto, já está no outro assunto. Então tem que ser antecipado, resolveria uma questão grande. É participar junto com o professor no planejamento, mas não dá conta, principalmente o trabalho do 5º, 9º ano, não tem como (ELZA, professora especializada).

A grande maioria dos trabalhos realizados pelos professores do atendimento colaborativo acontece com os alunos na sala de aula do ensino comum envolvendo o currículo proposto, no entanto, sem o planejamento conjunto sustentando o processo educacional desse aluno, a ação fica fragilizada, pois o planejamento é uma ação que faz dialogar o trabalho desenvolvido na sala de aula com todos os alunos.

Na continuidade de nosso estudo, sobre a avaliação que fazem da dinâmica da matrícula, permanência e acesso ao conhecimento dos alunos com deficiência visual na rede de ensino do município de Vila Velha, ouvimos a seguinte opinião: “Matrícula e permanência, eles não param de estudar. De acesso ao conhecimento poderia ser melhor. Quando não estou, tem alunos e alunos, ou ainda, tem professores e professores. Tenho um aluno que fica na sala só de corpo” (ELISA, professora especializada).

Outro item presente no grupo focal foi a relação dos professores especializados com as famílias dos alunos com deficiência visual. Em média, 50% dos professores especializados têm boa convivência com as famílias, conseguem dialogar. Como nos diz a professora Lia: “Com a mãe, tenho comunicação constante, por telefone, por agenda e pessoalmente, quando ela vai buscar o filho”. Eu quero sempre mostrar à mãe como fazer aquilo com o filho, a estimulação, então eu converso muito com ela (ELZA, professora especializada).

De acordo com Sobrinho e Alves (2013, p. 337), nas inter-relações dos familiares de alunos público-alvo da Educação Especial com os profissionais do ensino, podem emergir articulações favorecedoras na “[...] construção de expectativas mais positivas quanto à educabilidade do aluno [...]”.

A participação da família pode ser promissora nas relações entre os professores e a qualidade nos processos de aquisição de conhecimento do aluno. Podem trocar experiências que levem à melhor aprendizagem de ambas as partes na relação ensino-aprendizagem. A participação da família é um complemento importante para que o aluno avance de forma mais satisfatória na sua relação com o currículo.

Para finalizar o grupo focal, um dos focos trazidos diz respeito à formação. Todos os professores especializados presentes ao grupo focal cursaram Pedagogia, à exceção de um profissional que fez Economia e complementação pedagógica para ser professor. Todos fizeram cursos em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Dentre as especializações, destaca-se a educação inclusiva e áreas afins.

Sobre a formação continuada, o grupo enfatiza que se dá na rede de ensino por diferentes vias: com reuniões específicas do grupo que trabalha com deficiência visual, com todos os professores da Educação Especial (ambas organizadas pelo Núcleo de Educação Especial), de forma isolada no interior das escolas e de forma particular, principalmente com a participação em cursos específicos para a área de deficiência visual.

No primeiro caso, de acordo com os professores, são “[...] encontros por área, que acontecem entre um ou dois meses, e encontro com todos os professores da Educação Especial, a formação geral” (JOSÉ, professor especializado), o que

coaduna com a proposição relatada pelo Núcleo sobre formação para a Educação Especial. Nesses termos, uma profissional do Núcleo diz: “O último curso do Estado que solicitei para os professores de deficiência visual foi o de DosVox” (DAIANE, profissional do Núcleo). No grupo focal, a professora Elza acrescenta: “Nós fizemos o curso do MecDayse com a Sedu”. Isso evidencia que há parcerias na formação continuada com a Secretaria de Estado da Educação.

A proposta de formação do Núcleo envolvendo toda a escola, de acordo com os professores especializados, ainda não se efetivou.

Falavam que iam fazer formação da Educação Especial com o professor regente. E tem alguns professores regentes que cobram, [...] eles precisam de formação. Temos muitos problemas com o professor porque passam uma coisa pra gente na nossa formação, e na formação lá, do professor regular, isso não chega (ROSÂNGELA, professora especializada).

Embora haja fragilidades de formação, queremos visibilizar uma potência de formação surgida no interior das escolas: a realização de formação continuada advinda de professores especializados para os profissionais da escola. Fizeram uma “[...] formação na escola para os professores da sala de aula entender o que é o [atendimento] colaborativo. Depois dessa formação, os professores em geral começaram a ver o trabalho da Educação Especial de outra forma” (ANA, professora especializada). Essas são experiências que contribuem com movimentos “emancipatórios” no âmbito local e dentro da escola.

Nesse contexto, a formação abriu caminhos, possibilitando aos integrantes da escola entenderem o trabalho realizado pelos professores da Educação Especial e, principalmente, a colaboração entre todos. Contagiada pela colocação da colega no grupo focal, outra professora instiga: “Temos que, no início do ano, fazer um grupo e passar nas escolas que têm aluno com deficiência visual, e fazer essa formação” (GLEIDE, professora especializada). É uma potência que germina no grupo, buscando encontrar/fomentar “zonas de contato”<sup>60</sup> no trabalho desenvolvido na escola por diferentes sujeitos.

---

<sup>60</sup> “Zonas de contacto são campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem. [...]” (SANTOS, 2006, p. 38).

No caso da formação mais específica com cursos na área de deficiência visual, ganha destaque a busca por capacitação para atender a seu aluno com deficiência visual em uma especificidade diferente do que a da formação que possuem: “O laudo do meu aluno falou que ele precisa de estimulação, então fui fazer o curso” (ANA, professora especializada).

Outro destaque é a primeira formação na área de caráter privado. Iniciaram a tentativa buscando capacitação para atender a seu aluno como professora da sala de aula do ensino comum: “Tive um aluno cego e fui fazer curso para ajudar meu aluno, mas, depois que acabei o curso, não saí mais da área” (LÚCIA, professora especializada). E, ainda: “Quando conheci um menino que era cego e estava perdendo a audição, fiz o curso de Braille e trabalhei em seguida com surdo-cego, com Libras<sup>61</sup> Tátil” (CLEIDE, professora especializada), o que nos evidencia a vontade desses professores de possibilitar que o aluno tenha as mesmas condições de aprendizagem que os colegas da turma.

Ainda no que tange à formação de caráter privado, com a participação em cursos específicos para a área de deficiência visual, ganham grande destaque os cursos realizados em instituições especializadas na área: “Fiz curso de estimulação no Instituto Benjamin Constant” (ANA, professora especializada). E, ainda, “Já fiz curso no Laramara<sup>62</sup> [...]” (CARLA, professora especializada).

O desejo desses professores é a formação o mais especializada possível. Para eles, a formação em instituição especializada é uma das melhores aprendizagens para a sua prática. O depoimento da professora Isadora sintetiza o conjunto de opiniões:

Eu acho que tive a melhor formação que um professor da área de DV<sup>63</sup> pode ter, porque eu trabalhei na instituição de cegos de Vila Velha [...] e o instituto investia muito na formação do professor. Eles nos mandavam para o Instituto Benjamin Constant, mandavam para o Laramara. Logo de cara, eles conseguiram um estágio pra mim no Instituto Benjamin Constant pra eu aprender e trazer pra cá. Eles se preocupavam com nossa formação. Era uma satisfação muito boa ter com quem contar para a formação. Eles não só cobravam nosso empenho, eles nos davam oportunidades pra aprender.

Eles são desejosos de fazer outros cursos em instituições especializadas. A

<sup>61</sup> Língua Brasileira de Sinais.

<sup>62</sup> Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual.

<sup>63</sup> Deficiência visual.

professora Carla relata que tem “[...] vontade de fazer alguns cursos no Instituto Benjamin Constant, mas ainda não foi possível”.

A importância atribuída aos cursos de formação oferecidos pelas instituições especializadas foi um aspecto que nos chamou a atenção nos depoimentos. De acordo com as discussões, podemos constatar que as instituições especializadas são vistas como estabelecimentos que asseguram formação específica, o que, na opinião dos professores presentes no grupo focal, é algo que não existe com a mesma qualidade em outros espaços.

Corroboramos as análises de Nunes (2016), quando aponta que os professores entendem que a instituição especializada é o apoio necessário para que ocorra a permanência e o sucesso dos alunos na escola comum.

O estudo de Machado (2002, apud VIEIRA, 2012) pontua a necessidade da oferta de uma série de atividades voltadas a uma “educação dos sentidos” para o aluno com deficiência visual, o que nos leva a crer que, na visão dos professores especializados, é nas instituições especializadas que se “pode” dar mais ênfase e essas questões.

Não podemos desconsiderar a fragilidade de muitas formações existentes no Brasil e no Espírito Santo, tanto inicial quanto continuada. O poder público, quanto oferece a formação, é normalmente em números pequenos, não atendendo à demanda.

Nas instituições especializadas, parece-nos que o professor se sente mais acolhido, e que tais instituições, no caso específico da deficiência visual, estão mais disponíveis para oferecer a formação, tanto em números quanto no foco direto buscado pelo professor: a especificidade do aluno com deficiência visual, a forma como que se deve ensinar, o “passo a passo” para que o aluno aprenda, ou seja, muitas vezes em um nível de detalhamento que se coloca como uma “receita”.

Em nossa opinião, não devemos “culpabilizar” os professores por quererem a “receita” de como possibilitar, dentre outras coisas, a alfabetização do aluno, visto a fragilidade de muitas formações, principalmente iniciais, o que traz a sensação de impotência, o sentimento de não saber ensinar o aluno.

Por fim, desses pontos organizativos resultaram categorias de análise, ora quando perguntados, ora quando surgia algo não previsto, já que “[...] não se pode orientar a pesquisa pelo que se suporia saber de antemão acerca da realidade [...]” (PASSOS; BENEVIDES de BARROS, 2012, p. 18).

Considerando os depoimentos dos professores especializados, é urgente que a proposta de formação pensada pelo Núcleo de Educação Especial se efetive também com os professores da sala de aula regular, pois eles, na maioria, parecem conseguir realizar um trabalho interessante com os alunos com deficiência visual, no entanto, percebemos que seria um trabalho mais rico, se tivesse participação mais efetiva dos professores da sala de aula do ensino comum.

Recorremos mais uma vez a Santos (2007, p. 37-38), quando nos chama a atenção para o fato de que, na sociologia das emergências, devemos fazer uma ampliação simbólica, “[...] devemos buscar credibilizar, ampliar simbolicamente as possibilidades de ver o futuro a partir daqui”. Temos a proposta de um atendimento colaborativo que se aproxime do professor da sala de aula do ensino comum e vice-versa, criando inteligibilidade entre suas ações. “A Sociologia das Emergências é a que nos permita abandonar essa ideia de um futuro sem limites e substituí-la pela de um futuro concreto, baseado nessas emergências” [...] (SANTOS, 2007, p. 38).

Um presente que leve o aluno com deficiência visual às mesmas condições de aprendizagem dos colegas da turma. Um presente que considere as demandas da sala de aula, ampliando os movimentos realizados na escola para construir um futuro concreto, um futuro justo para todos os alunos, inclusive para os alunos com deficiência visual.

Enfim, “[...] vamos criar a inteligibilidade recíproca no interior da pluralidade” (SANTOS, 2007, p. 39). É possível traduzir o trabalho dos professores especializados e dos professores da sala de aula do ensino comum em função da qualidade dos trabalhos desenvolvidos com todos os alunos da turma, inclusive alunos com deficiência visual, já que “[...] sobre a base de uma experiência rica não desperdiçada podemos realmente pensar em uma sociedade mais justa” (SANTOS, 2007, p. 41).

## **7 OBSERVAÇÕES DO COTIDIANO EM UMA ESCOLA**

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa de mestrado, buscamos, em uma escola pública de Vila Velha, acompanhar a processualidade das políticas de Educação Especial em ação. A escola foi escolhida a partir da indicação dos professores especializados participantes do grupo focal por ser uma das que têm o maior número de alunos com deficiência visual do município.

Fomos à unidade de ensino escolhida em uma quarta-feira, dia 14 de outubro, às 7 horas, conversamos com a diretora e apresentamos nossa proposta de pesquisa. Ela nos disse que o período vespertino seria o melhor horário para nosso estudo, pois é o turno em que estão as matrículas dos alunos que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental, 1º ao 4º ano, o que facilitaria nosso contato com o professor da sala de aula, por ser uma única professora que ministra a maioria das disciplinas, uma vez que nosso foco se colocava na sala de aula do ensino comum.

Insistimos que seria importante ir algumas vezes pela manhã para conhecer os movimentos realizados do 5º ao 9º ano. A partir disso, ficou acordado que iríamos nos dois horários, mas, no turno matutino, seria para entrevistar os professores do atendimento colaborativo e não para acompanhar os processos de escolarização a partir da sala de aula.

Feitos os primeiros acordos, a diretora nos encaminhou à pedagoga que nos apresentou à escola e aos professores do atendimento colaborativo da área de deficiência visual. Explicamos nossa proposta de estudo a esses profissionais. Fomos apresentada aos professores da sala de aula regular de dois alunos com deficiência visual. Aos poucos conhecemos a dinâmica da escola e acompanhamos o trabalho dos professores da sala de aula do ensino comum e dos professores do atendimento colaborativo da área de deficiência visual.

A escola pesquisada está localizada em uma periferia urbana, em um bairro marcado por diversos problemas sociais. É considerada uma área de alto índice de violência. Atende predominantemente a alunos de nível socioeconômico baixo. Os bairros do entorno da escola surgiram frutos de invasões de pessoas provenientes tanto do Estado do Espírito Santo quanto de outros Estados vizinhos, em sua



maioria em busca de melhores condições de vida.

Em um terreno pertencente à associação dos moradores, em julho de 2008, foi inaugurada a escola que se colocou como uma promessa de ampliar as possibilidades concretas de escolarização de todos os alunos que moram em seu entorno. Sua exuberante construção se configurava para os moradores como possibilidade de seus filhos estudarem perto de casa e em uma escola que lhes proporcionavam sonhar com um futuro melhor, dada a sua estrutura física ampla e completa aos olhos da população daquele território, o que a fez ser um atrativo para as crianças e seus familiares, mesmo quando moram mais perto de outra escola.

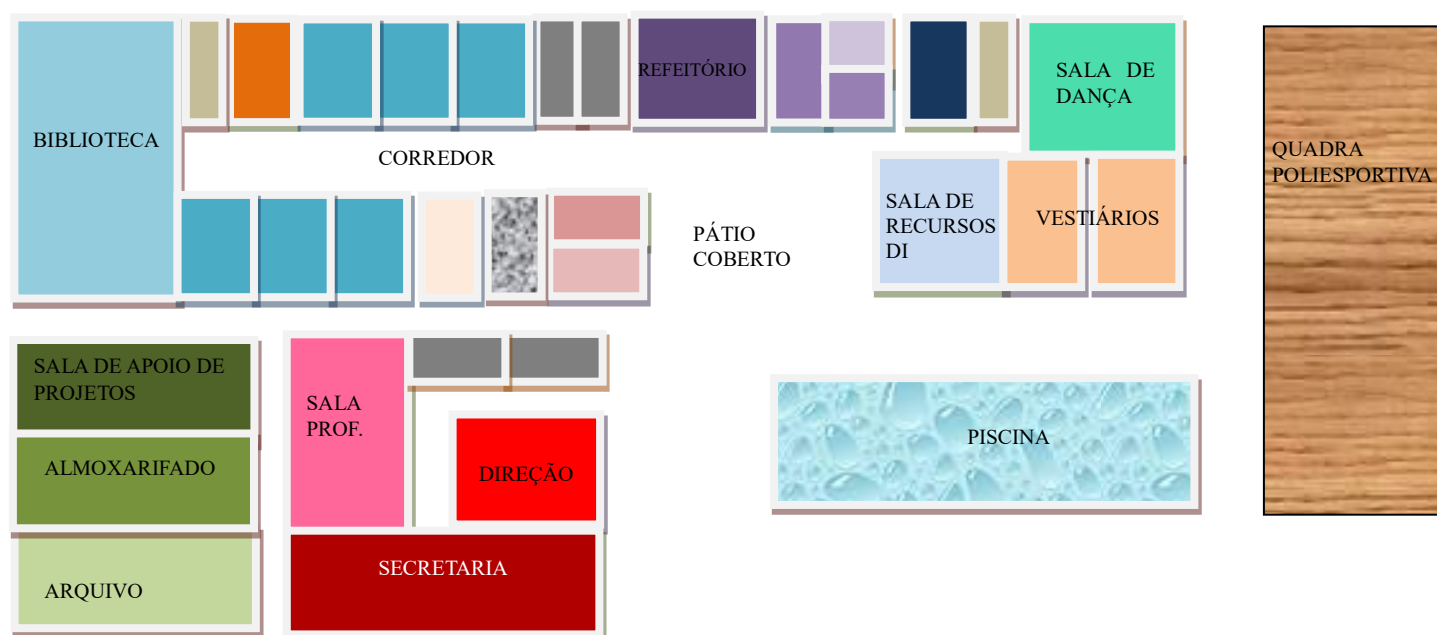
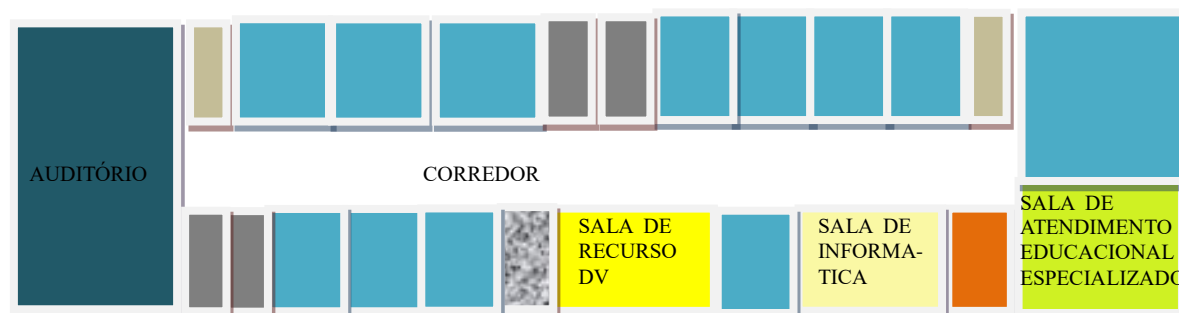
Considerada uma escola modelo, construída com os padrões de acessibilidade estabelecidos para se tornar umas das escolas polo do município de Vila Velha, ideia que vinha sendo propagada desde sua construção, atualmente é apontada como um dos espaços que será escola referência para alunos com deficiência visual.<sup>64</sup>

Para um melhor entendimento da organização espacial da escola pesquisada, segue um esquema da planta baixa (Figura 1).

---

<sup>64</sup> Acreditamos que esse fato deve ser problematizado de forma ampla e intensa, o que não julgamos ser possível para este momento, ficando uma sugestão para um próximo estudo.

FIGURA 1 – Planta baixa da escola que fez parte do estudo

**TÉRREO****SEGUNDO PISO**

Fonte: Elaboração própria a partir de observações do espaço escolar.



A estrutura da escola é composta por duas edificações, uma delas construída em dois pavimentos. Tem uma organização espacial ampla, acessibilidade arquitetônica com rampas, contendo corrimão de acesso ao segundo pavimento.

Foi construída com acessibilidade tátil e de sinalização, porém precisa de reparos devido ao desgaste da ação do tempo, visto que muitas placas de identificação escritas em Braille se perderam – antes todas as salas eram identificadas – e a sinalização do piso para alunos com baixa visão está sem nitidez ou desapareceu.

As áreas verdes e as áreas destinadas ao pátio, piscina e quadras ocupam parcela considerável do terreno.

Cumprir destacar que a sala de recursos, utilizada exclusivamente pelos professores da área de deficiência visual, é bem ampla, ventilada e com boa iluminação. Dos apoios pedagógicos existentes na sala destacam-se a impressora Braille, máquina de escrever em Braille, computador, *notebook*, lupa eletrônica, sorobã, bem como ampla variedade de materiais específicos para alunos cegos e com baixa visão, como livros, jogos, miniaturas, dentre outros materiais específicos.

Para uma melhor visualização dos espaços da escola, abaixo trouxemos uma tabela especificando o número de espaços existentes.

TABELA 10 – Espaços da escola pesquisada (continua)

<b>ESPAÇOS</b>	<b>Nº</b>
Estacionamento	1
Bicicletário	1
Espaço de convivência com árvores	1
Secretaria escola	1
Direção	1
Sala de professores	1
Sala de pedagogos	1
Sala de coordenação	2
Sala de recurso – deficiência intelectual	1
Sala de recurso – deficiência visual	1

TABELA 10 – Espaços da escola pesquisada (conclusão)

<b>ESPAÇOS</b>	<b>Nº</b>
Sala de atendimento educacional especializado	1
Sala de dança	1
Sala de informática	1
Sala de aula	18
Biblioteca	1
Auditório	1
Fraudário	1
Sala de arquivos	1
Sala de apoio de pessoal	2
Sala de apoio de projetos	1
Sala de apoio para materiais diversos	1
Almoxarifado	1
Refeitório	1
Cozinha	1
Depósito de merenda	1
Depósito de material de limpeza	1
Escada	2
Rampa	1
Sanitário	8
Vestiário	2
Quadra poliesportiva	1
Quadra de areia	1
Piscina olímpica	1
Pátio coberto	1
Pátio ao ar livre	1

Fonte: Tabela elaborada pela autora, a partir das observações do espaço escolar.

É uma escola com 1.164 alunos divididos em três turnos, ensino fundamental (anos iniciais e finais) e educação de jovens e adultos, conforme tabela que se segue.

TABELA 11 – Número total de alunos por turnos, número total de alunos da Educação Especial e número de alunos com deficiência visual

Turno	Etapa	Total de alunos	Alunos da Ed. Esp.	Alunos com def. visual
Matutino	5º ao 9º ano	509 alunos	13 alunos	4 alunos
Vespertino	1º ao 4º ano	421 alunos	10 alunos	4 alunos
Noturno	EJA <sup>65</sup>	234 alunos	–	–

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados fornecidos pela escola (2015).

Para atender aos 23 alunos público-alvo da Educação Especial, a escola conta com dez professores especializados.<sup>66</sup>

Estão matriculados oito alunos com deficiência visual. Três deles são alunos com deficiência múltipla, sendo uma delas visual. No turno matutino, estudam dois alunos cegos e dois com baixa visão, e no turno vespertino, dois alunos com baixa visão (um deles com deficiência múltipla) e dois alunos cegos (os dois com deficiência múltipla).<sup>67</sup> Do total de professores da Educação Especial, quatro são da área de deficiência visual (dois no turno matutino e dois no turno vespertino).

A organização de professores para alunos com deficiência visual se faz com professores do atendimento colaborativo, acompanhando os alunos em sala de aula em todas as disciplinas sempre que possível.

A organização/distribuição dos professores depende da necessidade individual imposta pela condição do aluno. Nessa escola, há casos que demandam acompanhamento durante todo o período na escola. Também há casos em que o professor tem uma subregência de 15 horas (quando contratado, subregência de 15 horas; quando efetivo, subregência de 25 horas). Nessa situação, o aluno fica sem acompanhamento do professor do atendimento colaborativo na sala de aula do ensino comum nos dias em que ele não está presente.

Embora tenhamos acompanhado movimentos da escola, o que nos faz ter contato com diversos profissionais, destacam-se as professoras regentes da sala de aula de

<sup>65</sup> Educação de jovens e adultos.

<sup>66</sup> O que parece um número grande, mas a tabela exposta no Capítulo 6 mostra a média de professores por aluno adotada pelo município.

<sup>67</sup> Um desses alunos com cegueira não foi acompanhado pela pesquisadora. A informação que se tem é que ele fica a maior parte do tempo com as cuidadoras e, algumas vezes, com a professora da sala de atendimento educacional especializado.

dois alunos com deficiência visual e os professores do atendimento colaborativo da área de deficiência visual do turno vespertino e matutino.

Sobre a formação desses professores, começemos por Jussara, professora do 2º ano do ensino fundamental, atuando desde 2006. Fez Pedagogia em uma instituição particular, no interior do Estado e pós-graduação na área de Educação Especial. Atualmente, participa da formação promovida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Ela se efetivou em Vila Velha em 2011.

Mara, professora do 1º ano do ensino fundamental, atuando desde 1994, fez Magistério, posteriormente, já como professora, cursou Pedagogia em uma instituição particular da região metropolitana no ano 2000. Sua pós-graduação é na área de Educação Especial. Também participa do Pnaic. Sempre trabalhou em Vila Velha e se efetivou em 2014.

Elvira, professora do atendimento colaborativo para alunos com deficiência visual, graduada em História e Pedagogia, ambos os cursos em instituições particulares, fez o último em 2006, quando já trabalhava com alunos da área de deficiência visual, pois, especialista em Braille e em Orientação e Mobilidade, sentiu necessidade de um curso que tivesse certo foco em alfabetização. Participou do curso de Alfabetização no Sistema Braille, no Instituto Benjamin Constant. Tem duas pós-graduações: Educação Especial e Orientação e Mobilidade. Efetivou-se em Vila Velha em 2008.

Carmem, professora do atendimento colaborativo para alunos com deficiência visual, concluiu Pedagogia no início de 2009 em uma instituição particular da região metropolitana. Interessou-se pela área de deficiência visual ainda na faculdade. Fez pós-graduação na área de Educação Especial. É efetiva em Vila Velha desde 2012.

Raimunda,<sup>68</sup> professora do atendimento colaborativo para alunos com deficiência visual, concluiu Pedagogia em 2006 em uma instituição privada, trabalha na área desde 2004. É contratada por designação temporária.

Domingos, professor do atendimento colaborativo para alunos com deficiência

---

<sup>68</sup> Não trouxemos seus alunos para este estudo, mas a profissional participou de nossa pesquisa nos ajudando a entender o cotidiano vivido por todos os alunos com deficiência visual daquela escola.

visual, é graduado em Economia com complementação pedagógica em instituição pública. Tem curso de aperfeiçoamento na área de deficiência visual. É efetivo em Vila Velha desde 2012.

Esses foram os professores que participaram de nosso estudo. Observamos seus fazeres e ouvimos algumas narrativas sobre seus alunos com deficiência visual. Discutimos também o formato do trabalho realizado na sala de aula do ensino regular e na sala de recursos.

Nesse contexto, buscamos visibilizar parte do vivido nessa experiência cartográfica com o objetivo de dar pistas de como estão sendo colocadas em ação as políticas e os processos de escolarização do aluno com deficiência visual, visando à matrícula, permanência e acesso ao conhecimento no cotidiano escolar.

Nessa fase da pesquisa, os instrumentos para a coleta de dados foram as observações cotidianas, as entrevistas e conversas com os profissionais da sala de aula do ensino comum e do atendimento colaborativo, profissionais estes que ministram aulas para alunos com deficiência visual.

Com todas as informações coletadas no cotidiano da escola, que nos deram pistas sobre a política vivida pelos professores, tivemos que fazer escolhas buscando sistematizar as ações observadas. Dessa forma, procuramos visibilizar, nos quatro próximos itens, episódios que nos deram pistas sobre o trabalho desenvolvido na escola.

Nesse contexto, baseada no pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2006; 2007; 2010), trabalhamos com a ideia de monoculturas e ecologias, aproximando-nos da sociologia das ausências que visa à superação das monoculturas do saber, da naturalização das diferenças e do tempo linear. A ecologia vem contrapor-se às monoculturas.

Assim, neste capítulo, buscamos visibilizar movimentos que nos chamaram a atenção acompanhando a processualidade da política vivida.

## A) A ESCOLA

Nas conversas informais com alguns professores da sala de aula do ensino comum da escola pesquisada, seja na sala dos professores, seja nos corredores da escola, alguns desses profissionais se sentem “incapazes” de prover a escolarização do aluno com deficiência visual, visto que a quantidade de estudantes nas salas de aula os levam a acreditar que lhes faltam tempo para dar atenção a esse aluno especificamente.

Nesse contexto, sobre o observado na escola, trouxemos um exemplo de monocultura, que tem como fonte o diário de campo.

Alguns professores da sala de aula do ensino comum entendem que se não há o professor de atendimento colaborativo acompanhando o aluno na sala de aula todo o tempo, não é possível ensinar o aluno com deficiência visual, uma vez que a demanda da sala de aula é grande. Conhecemos alguns professores nesta escola que se dizem dispostos a ensinar, e dizem buscar a participação do aluno com deficiência visual nas explicações dos conteúdos escolares. No entanto são em números insuficientes para garantir acesso ao conhecimento que têm direito os alunos com deficiência visual (como todos os alunos), inclusive quando o professor de atendimento colaborativo não está presente. Nesse contexto, alguns professores da sala de aula se sentem paralisados. A fala a seguir sobre a visão da pedagoga nesse processo nós diz da complexidade que é, tanto para o pedagogo, quanto para os professores: “O professor regente não tem o tempo individual com o aluno. Mesmo que tal professor tivesse formação não seria possível, pois, se o professor focar só em um aluno, os outros ficam sem atendimento. Sei da dificuldade do aluno e queria eu que os professores pudessem dar conta, mas sei também da dificuldade do professor” (PEDAGOGA da escola). A opinião da professora Raimunda do atendimento colaborativo nos mostra a realidade vivida por ela na sala de aula: “Alguns professores fingem que eles nem estão lá. Outros vão lá, mesmo no dia que eu não estou na sala de aula, e passam alguma coisa para o aluno. Eu acho que os professores deveriam chamar mais esses alunos a participar da dinâmica da sala e fazer com que os colegas vejam a presença deles e ajudem. Falta muito isso na maioria dos professores. Tem alguns que já fazem isso, puxa o aluno, mas são



poucos”. Conversando com uma professora da sala de aula do ensino comum sobre essa situação, ela aponta uma pista: “Sinto falta do professor do colaborativo quando estou planejando. Estou em horário de planejamento e a professora do colaborativo está acompanhando o aluno em outra aula. Trocamos informações, quando trocamos, só dentro da sala” (JUSSARA, professora da sala de aula do ensino comum).

Diário de campo, em 6-11-2015

Para além da formação, discutida neste estudo em capítulos anteriores, cumpre destacar que a diretora dessa escola e as pedagogas não têm um ativo envolvimento com as questões relacionadas com o acesso ao conhecimento pelos alunos com deficiência visual, o que nos leva a concordar com Nunes (2016, p. 152), quando afirma que “[...] o pouco envolvimento e/ou a falta de conhecimento da gestão escolar dos processos educativos dos alunos [...] dificultam a eliminação das barreiras para acesso desses alunos aos espaços e ao currículo escolar”.

Acreditamos que um dos grandes desafios da escola é a questão de envolvimento de todos os profissionais, visando ao acesso ao conhecimento para o aluno com deficiência visual, inclusive o envolvimento pedagógico entre professores e pedagogos da instituição. Aí perpassa a questão do planejamento entre professores da sala de aula do ensino comum e professores do atendimento colaborativo.

Essa questão se coaduna com o estudo de Nunes (2016), quando argumenta que conhecimentos específicos da área de Educação Especial são normalmente delegados às “pessoas específicas da área”. Parece que os profissionais da escola pensam que o currículo trabalhado com os alunos com deficiência deve ser um “currículo especial”, ou seja, “[...] totalmente desarticulado do conhecimento cultural e historicamente sistematizado do qual todos devem ter o direito de se apropriar” (NUNES, 2016, p. 157).

Com o planejamento entre os profissionais, provavelmente seria possível organizar práticas pedagógicas diferenciadas, que levassem em consideração as especificidades dos alunos com deficiência visual, inclusive quando estas cursam com outras deficiências. Dessa forma, “Os professores comuns e os da Educação

Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo” (BRASIL, 2010, p. 21).

Acreditamos que a articulação entre o planejamento dos profissionais é um passo fundamental para se pensar em responsabilização coletiva entre os envolvidos com o aluno com deficiência visual. O pedagogo é peça fundamental para fazer essa articulação. De acordo com Vieira (2008, p. 302), “[...] a ação planejada promove possibilidades de aproximação das ações dos pedagogos, regentes de classe e professores de Educação Especial”. Para o autor, é uma articulação que possibilita que a criatividade permeie os processos da construção de objetivos, planejamento das práticas pedagógicas e aquisição de recursos para a realização das propostas. Reflexão crítica desencadeada pela discussão entre professores e pedagogos na busca pela “justiça cognitiva” entre os saberes, situações que precisam estar presentes, visibilizando as possibilidades sobre o trabalho educacional dos alunos da área de deficiência visual.

Baseada em Santos (2007, p. 41), afirmamos que “[...] é preciso captar toda a riqueza para não desperdiçar a experiência [...]”, criando inteligibilidade com a pluralidade, com as inúmeras possibilidades existentes no cotidiano escolar, tendo em vista beneficiar os alunos com deficiência visual no cotidiano escolar.

Assim, na continuidade de nosso estudo, na segunda monocultura x ecologia, o foco é a sala de recursos e a sala de aula do 1º ano do ensino fundamental.

## B) ATENDIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E OUTROS AGRAVOS: CARLOS, JORGE E A ESCOLA

Carlos, aluno com 14 anos de idade, além da cegueira, apresenta outras deficiências. Matriculado no 5º ano, turno matutino, não se adaptou a acordar cedo e, diante dos pedidos de sua mãe, a escola se organizou para atendê-lo no turno vespertino. Dessa forma, a professora do atendimento colaborativo que acompanhava Carlos foi transferida para o vespertino, mas precisou se afastar do trabalho.

Não tendo outro profissional disponível na rede de ensino, a professora Elvira, que

atendia Jorge e a outro aluno,<sup>69</sup> continua a trabalhar com Jorge e passou a atender Carlos. Jorge e Carlos não podem ficar sozinhos devido às condições impostas pela deficiência múltipla. No entanto, Carlos demanda mais apoio, inclusive por não conseguir andar sozinho, ocupa a professora todo o tempo. Jorge frequenta a escola três dias na semana, já que a família o leva a uma instituição especializada nos outros dois dias.

Essa organização prejudica Carlos, porque sua escolarização exige a frequência à escola todos os dias da semana. No entanto, o aluno só pode frequentá-la nos dias em que a professora Elvira não está trabalhando com Jorge. A escola e o Núcleo de Educação Especial considera tal situação um “arranjo possível”.

Quanto a Carlos, o espaço eleito pela escola para que o aluno seja acompanhado pela professora Elvira é a sala de recursos.

As conversas com a professora Elvira sobre o aluno, anotadas em nosso diário de campo, nos falam quem era Carlos:

A mãe acreditava que o filho era surdo-cego, porque não falava, não gritava, não expressava emoção, não sorria e nem chorava. Nas primeiras semanas com Elvira na sala de recursos, ele só ficava do outro lado da sala, o dia todo, se balançando e batendo na parede, sempre no mesmo ritmo. Elvira fez várias tentativas, mas não conseguiu se comunicar. Não sabia mais o que fazer. Até que, depois de muitas tentativas, resolveu imitá-lo: encostada no aluno, a professora se balançava e batia na parede, mas o som da batida ela fez diferente. Enquanto ele batia uma vez, ela batia duas vezes. No outro dia, Carlos estava fazendo a batida igual à da professora. Foi a primeira comunicação entre os dois. A única emissão de voz que o aluno fazia era um som longe e fino, e a professora não queria acreditar que ele fosse surdo sem fazer tentativas. Começou, a partir desse pequeno som, a trabalhar com ele sua voz imitando seu som. Depois passou a levá-lo para a quadra

<sup>69</sup> Aluno que, a partir do laudo, achava-se que tinha baixa visão, mas tem ftofobia. Descobriu-se a solução para os problemas visuais quando veio do Núcleo o profissional da área que constatou sua especificidade, já que o laudo não era claro. O aluno passou a usar óculos com lentes amarelas e resolveu-se o problema quanto à visão. No entanto, estava um pouco defasado em relação aos colegas da turma. Passou, então, a ter, quando necessário, o suporte da professora do atendimento colaborativo da área de deficiência intelectual, pois ela já ficava em sua sala de aula com outros alunos.

e perto dele gritava. Com isso, seu objetivo era ouvir outro som de Carlos, queria que ele se expressasse. De repente, os gritos de Carlos começaram intensamente. A partir disso, buscou explorar diferentes tipos de gritos e sons. Depois de muitas atividades desse tipo, a professora trabalhou para que o aluno parasse de gritar e começasse a falar.

Diário de campo, em 5-11-2015

Esse contexto nos leva a refletir sobre a importância dos professores especializados que buscam vencer os desafios impostos pela condição de vida do aluno. Isso somado às informações, muitas vezes insuficientes, de que dispõem seus familiares sobre a condição de seu filho.

Nossas observações, anotadas no diário de campo, mostram-nos como é feito o atendimento ao aluno Carlos na sala de recursos.

Estávamos na entrada da escola quando Carlos chegou. Com o intuito de me mostrar os avanços do aluno, a professora pegou outro caminho. Ele disse: “Nãããão” e empurrou a professora para o caminho da sala de recursos. Elvira disse que saber o caminho da sala de recursos é um avanço, pois ele é cego, tem outros comprometimentos e percebe quando está indo para outro lugar. A professora acrescenta: “Quero que isso aconteça futuramente com o caminho da sala de aula, mas temos que trabalhar estimulação um pouco mais com ele para que isso possa começar a acontecer”. Subindo a rampa, pois a sala de recursos fica no segundo pavimento da escola, Elvira tenta fazer com que Carlos segure o corrimão e diz: “Meu sonho aqui, na rampa, é que ele suba segurando o corrimão, ainda não consegui. Ainda. [Carlos], segura aqui, segura!”. Logo que chegou à sala de recursos, a professora colocou o aluno deitado no *puff* e começou a cantar, usando seu nome e as partes de seu corpo na música, tocando nessas partes, mas logo ele se levantou. Percebendo seu pouco interesse, o aluno foi conduzido pela professora ao teclado, usado para incentivá-lo a usar os dedos, um de cada vez. A professora mostra as diferenças no som quando usa mais de um dedo e explica como o som fica melhor, usando um dedinho de cada vez. Atualmente o aluno fala muitas palavras, a professora entende quase tudo, a pesquisadora entende algumas palavras. Tempos depois, o aluno queria que o aparelho de som fosse ligado e

disse: “Liiiiiiga”, puxando a professora para o lado do aparelho de som. Ela, estimulando o aluno a falar, diz: “Ligar o quê [Carlos]? Só vou ligar se você disser o que é”. Depois de algumas tentativas, e parecendo perceber que ela realmente só ligaria se ele falasse o quê, ele diz: “Litoral!!!”. Assim, a professora ligou o aparelho de som, o aluno procurou a “Rádio Litoral”, como queria, e ele também ajustou o volume adequadamente. Carlos tem boa orientação na sala, sabendo onde estão localizados objetos de seu interesse. A professora estimula tanto a fala, quanto a locomoção e a coordenação motora, aproveitando as situações para incentivá-lo a pegar objetos no chão ou na mesa e se movimentar na sala de recursos e na quadra (já que o aluno ainda não anda sozinho), o que também nos evidencia o trabalho de orientação e mobilidade realizado pela professora. A professora Elvira se vira para a pesquisadora e informa: “O objetivo de todo o trabalho realizado aqui é para que ele possa frequentar a sala de aula. Acredito que, no próximo ano, será possível. No momento esse é meu grande sonho com ele, estou trabalhando pra isso”.

Diário de campo, em 26-11-2015

Um ponto importante a ser destacado nesse episódio é que a professora Elvira trabalha com estimulação visando ao desenvolvimento do aluno, com objetivos que vão avançando no decorrer do processo. Nas palavras da professora, “Estimulação entendida como oportunidade de aprendizagem”.

Nesse contexto, acreditamos que, para a professora a “[...] estimulação pretendia-se a algo que se dá à criança como conhecimento prévio dos seus mecanismos de motivação, assim aquilo que lhe é apropriado pelo seu grau de desenvolvimento” (NORRIS, apud ALMEIDA, 2011, p. 41). Trata-se, nesse caso, de dar à criança oportunidades de aprendizagem, implicando para o autor em “[...] um clima emocional dentro do qual é dada à criança orientação e liberdade em proporções justas e relativas às suas necessidades como uma personalidade em desenvolvimento”.

Nesse contexto, em nossas análises, há um movimento forte em relação à educação inclusiva. Avanços significativos vêm acontecendo. Há um trabalho muito interessante/importante sendo realizado com o aluno. Os profissionais da escola

estão em um movimento de avançar no sentido de ter uma proposta mais inclusiva em relação a esse aluno.

No entanto, há grandes lacunas a serem pensadas e superadas: o atendimento educacional especializado não pode ser substitutivo ao da sala de aula do ensino comum.

Em uma primeira análise, podemos discorrer que essa forma de organização se aproxima mais da integração do que da inclusão. No entanto, olhando mais a fundo, na processualidade do movimento, acreditamos que a escola está em um processo de transição entre integração e inclusão.

Sinalizamos, no entanto, chamando a atenção para o fato de que as tentativas que vêm sendo feitas para o avanço do aluno nos dão pistas das possibilidades existentes de ensinar o aluno com deficiência visual, que cursa com outra(s) deficiência(s).

Apostamos em um trabalho educacional articulado com diálogo de saberes entre os profissionais da escola, principalmente entre pedagogo, professor da sala de aula do ensino comum e professor do atendimento colaborativo na busca por redes de apoio, sendo necessário, para tanto, “[...] que os profissionais da escola acreditem na possibilidade de todos os alunos aprenderem, subjetivando a ideia de que os alunos com deficiência múltipla, mesmo que seja por meios diferenciados, são capazes” (NUNES, 2016, p. 156).

Acreditamos que é possível, com articulação entre os envolvidos no processo inclusivo, problematizar as questões pedagógicas para alunos com deficiência visual cursando com outra(s) deficiência(s), buscando percursos diferenciados de aprendizagem dentro da sala de aula do ensino comum.

Recorremos a Beyer (2015, p. 75), que se pergunta sobre os principais aspectos que diferenciam os conceitos pedagógicos da educação inclusiva dos da integração escolar. De acordo com o autor, a integração escolar parte da premissa de que há dois tipos de alunos: “com necessidades educacionais especiais” e os alunos “sem necessidades educacionais especiais”. Sobre os conceitos pedagógicos da educação inclusiva, nessa “[...] abordagem educacional, não há dois grupos de

alunos, porém apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas” (BEYER, 2015, p. 75).

Concordamos com Beyer (2015, p. 75), quando argumenta haver “[...] um grupo de alunos que apresenta algumas necessidades diferenciadas dos demais, singulares, que demandam metodologias e procedimentos pedagógicos apropriados, para que seu processo de aprendizagem não seja prejudicado”.

Com essas indagações, observamos que, para Beyer (2015, p. 75, apud BEYER, 2005), embasado em Wocken, constitui a centralidade da educação inclusiva: “[...] a) a promoção da convivência construtiva dos alunos (aprendizagem comum) e b) a consideração das especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades especiais”.

Nesse contexto, acreditamos que as ações com Carlos devem acontecer na sala de aula do ensino comum, para que ele seja incluído no cotidiano escolar e possa conviver e aprender junto com seus colegas de turma. Não estamos afirmando ser fácil, visto ser um aluno que demanda mais apoio, estamos dizendo que acreditamos ser possível. O trabalho realizado com Carlos nos evidencia essa possibilidade, pois este estudo nos possibilitou acompanhar inúmeros avanços a partir do trabalho realizado pela professora do atendimento colaborativo.

Procuramos nos aproximar do atendimento feito ao aluno, percebendo os diversos progressos alcançados com o trabalho realizado na escola, mas também trouxemos essa discussão, visibilizando um movimento que devemos estranhar, já que inserir o aluno na sala de aula do ensino comum poderia viabilizar outras/novas aprendizagens.

A concepção da sociologia das ausências nos auxilia a compreender que os professores acreditam não ser possível trabalhar com o aluno acometido com várias deficiências na sala de aula devido à complexidade do movimento, sendo para eles, no caso de Carlos, a sala de recursos a única alternativa possível neste momento. No entanto, a noção de ecologia dos saberes possibilita apontar pistas que nos levam a acreditar que a sala de aula é um espaço que contribui com a aprendizagem para todos os alunos, inclusive para os alunos com baixa visão/cegueira, que

cursam com outras deficiências, transformando, assim, os processos desiguais de participação na escola em oportunidades reais e coletivas de aprendizagem.

Com essas discussões, chegamos ao aluno Jorge, que oscila entre frequentar a sala do 1º ano do ensino comum e a sala de recursos.

Jorge, 7 anos de idade, aluno com baixa visão e autismo, matriculado no 1º ano do ensino fundamental, turno vespertino, oscila entre a sala de recursos e a sala de aula do ensino comum. Não deixa que nos aproximemos dele. Sempre foi para o lado oposto quando fizemos tentativas. Ele não gosta da presença de pessoas, além daquelas com quem convive diariamente, sejam professores, sejam crianças. Jorge se relaciona bem com os meninos de sua turma, mas não dá atenção à brincadeira quando é com meninas. Quando está na sala de recursos com Jorge, Elvira também trabalha com estimulação.

Trouxemos um pouco da experiência de Jorge na sala de aula do ensino comum.

Chegando à sala de aula de Jorge, a professora do atendimento colaborativo, Elvira, colocou sua cadeira ao lado da cadeira do aluno e se distanciou. Mara, a professora da sala de aula, fez a chamada, falou o nome de Jorge alto, ele não respondeu, mas fechou os olhos como quem diz: “Eu não estou aqui”. Nesse momento sorria. Continuou Mara: “Cadê o [Jorge]? Ele faltou”? Ele abriu os olhos e sorriu. Mara diz que é uma forma de comunicação de Jorge. Ele fecha os olhos porque sabe que ela vai falar o nome dele mais uma vez. Jorge tem boa coordenação motora, anda, brinca, percebe o movimento da sala e das pessoas e, de acordo com Mara, fala pouco. Para a professora, a diferença é o “cognitivo”. No início do ano, os alunos não sabiam ler nem escrever, atualmente estão alfabetizados. Jorge não está alfabetizado ainda, mas melhorou muito. Antes ficava sentado o tempo todo; hoje brinca com a turma, anda pela sala e interage com o material escolar. Não lê nem escreve ainda, tem muito a aprender, mas “Vai conseguir quando amadurecer, ele vai ler”, disse Mara confiante. E acrescentou: “Cada dia tem algo pra ele na sala, dobradura, pintura. Ficava pouquíssimo tempo na sala, hoje fica mais”. De acordo com Mara, “O objetivo é que [Jorge] fique o tempo todo na sala, mas quando ele fica agitado não dá mais”. Elvira veio à mesa de Jorge trazer-lhe lápis 6B (lápis escuro) e caderno com linhas com distância



ampliada e reforçada. Ele não quer, não aceitou pegar no lápis. Elvira me mostrou as atividades de Jorge, disse que só às vezes consegue que ele as faça – trata-se de traços e desenhos feitos com diferentes tipos de formas, com lápis de cor, giz de cera e canetinha, cores vibrantes e com contraste, considerando a especificidade da baixa visão. O objetivo do trabalho, de acordo com Elvira, é familiarizá-lo com o material escolar. A professora Mara, depois de escrever uma música no quadro, começou a cantar para Jorge, que sorriu e no final da música abraçou a professora, que lhe entregou seu livro e o aluno começou a folheá-lo. Elvira diz: “No início do ano tudo que ele pegava ele jogava no chão, até hoje ele joga muita coisa, olha só agora, está folheando o livro”. Jorge ficou vários minutos com o livro na mão, depois rasgou uma página. Mara disse: “Depois eu colo, é importante esse contanto. Veja os cartazes da sala! Ele não rasga e logo também não vai rasgar o livro”. Mara completa: “Nosso objetivo é ele sentar na cadeira com o livro na mesa e fazer as atividades como os outros alunos. É ele carregar seu caderno e seu livro na mochila como os outros”. Jorge folheou por mais algum tempo o livro e o jogou no chão. Ficou agitado. Era hora de sair com ele da sala de aula. Nesse envolvimento com a dinâmica da sala de aula, o aluno ficou pouco mais que uma hora. Elvira disse que às vezes consegue ficar até a hora do recreio. Mais que isso, de acordo com as professoras, ainda não seria possível.

Diário de campo, em 23-11-2015

Percebemos que Jorge é incentivado a participar da dinâmica da sala de aula, tanto nas atividades, quanto nas relações com a turma. Acreditamos que a forma com que as professoras lidam com Jorge na sala de aula do ensino comum é uma tática para envolver o aluno na sala de aula e nos processos de aprendizagem.

Dessa forma, concordamos com Nunes (2016, p. 155), quando salienta que “Nosso pressuposto é que os alunos com deficiência múltipla demandam uma proposta de trabalho diferenciada em sala de aula, com recursos e estratégias que os permitam se envolver no processo de (re)criação do conhecimento”.

O conhecimento insere o humano na coletividade social e faz mover seu pensamento. Por isso, o currículo precisa possibilitar o acesso a um tipo de saber que possibilita ao aluno dar sentido ao mundo simbólico, às relações estabelecidas nesse cotidiano e à possibilidade de encaminhamentos para os desafios que a vida cotidiana nos impõe [...] (VIEIRA, 2012, p. 126).

Como nos diria Santos (2007, p. 37), da sociologia das ausências para uma ecologia de saberes, são formas de aprendizagem que podem ser traduzidas para encontrar o comum, pois “[...] as ecologias vão nos permitir dilatar o presente com muitas experiências que nos são relevantes”, e a sociologia das emergências nos permite pensar em um futuro concreto, construído com as inúmeras possibilidades existentes no presente.

Acreditamos que as professoras de Jorge estão fazendo tentativas visando à evolução/envolvimento do aluno e considerando as condições impostas pela baixa visão. São processos de construção de conhecimento nas dinâmicas da sala de aula dando sentido ao “ser aluno” no cotidiano escolar. São estratégias buscando envolver Jorge nos processos de leitura e escrita. Movimentos que nos levam a acreditar no trabalho conjunto, tendendo possibilidades reais entre o ensinar-aprender. Cabe, outrossim, chamar a atenção para o fato de que, talvez, o aluno já tenha aprendido o que fazer para ser retirado de sala.

A partir das experiências visibilizadas com Carlos e Jorge na escola, alunos com deficiência visual cursando com outras deficiências, trouxemos, em seguida, a sala de aula do 2º ano do ensino fundamental como o lugar de escolarização.

### C) ATENDIMENTO NA SALA DE AULA: DEISE E A ESCOLA

Deise, sete anos de idade, aluna com baixa visão, matriculada no 2º ano do ensino fundamental, turno vespertino, frequenta a sala de aula. Carmem é professora do atendimento colaborativo de Deise e acompanha a aluna todos os dias na sala de aula da professora Jussara.

Carmem procura fazer adaptações e intervenções na cópia da lousa, ajuda na leitura e interpretação, intervenção em cálculos e “reforço” nos conteúdos didáticos, trabalha alfabetização com a aluna.

Deise tem boa relação com os colegas, reconhece as letras e soletra palavras. Está em processo de alfabetização.

De acordo com Jussara, professora da sala de aula, Deise sentava na cadeira da frente e ela, a professora, escrevia grande no quadro. Mesmo assim, devido às condições que a baixa visão acarreta à aluna, ela não enxergava o que estava escrito. Então, participava das conversas, mas, quando era para fazer as atividades, sempre dizia que estava com dor de cabeça. Quando chegou a professora Carmem, do atendimento colaborativo, decidiram juntas que a aluna sentaria na fila do canto, próxima à mesa da professora regente. Jussara acha que “Ter a professora do [atendimento] colaborativo na sala de aula é essencial, porque assim alcança os objetivos com menos obstáculos, porque é muito aluno e não dá pra dar atenção especial”. Deise participa das aulas teóricas da professora da sala de aula, pois Jussara dá as mesmas oportunidades oferecidas aos seus colegas de turma, quando estão fazendo a introdução ao conteúdo do dia. Carmem, que sempre está do lado da aluna, chama a atenção de Deise quando está dispersa ou quando quer mudar o foco. Carmem copia o que Jussara passa no quadro para que Deise possa escrever em seu caderno. Respeitando a especificidade da baixa visão, o caderno tem pautas pretas espaçadas e ela usa o lápis 6B para facilitar a visualização das palavras. A aluna tem dificuldades, mas, com a ajuda da professora Carmem, que é exigente, consegue aos poucos avançar. A professora Carmem tem no seu material em mãos uma lupa eletrônica para o caso de o material da turma ser impresso e não dispor no momento de uma cópia ampliada para Deise. Às vezes a aluna faz uso de um plano inclinado, mas hoje não quer usar. Sempre que Deise termina a atividade, Carmem a incentiva a mostrar a Jussara. Acreditamos que isso se dê por dois motivos: para que a referência seja a professora regente; e para, aos poucos, mostrar os avanços da aluna, buscando seu envolvimento. A aluna fica contente com as atividades corrigidas como as tarefas dos colegas da sala de aula. Na aula de Matemática, o assunto é a tabuada de multiplicar por três. Jussara entrega a folha com a tabuada para a turma, inclusive a ampliada para a aluna Deise, que não sabe multiplicar ainda, então foi usada para conhecer os números e entender um pouco sobre multiplicação a partir da ajuda da professora Carmem. Esta buscou lhe mostrar o conceito de multiplicação a partir da soma dos números. Na prática, Carmem e Jussara ainda não compartilham totalmente da escolarização de Deise. Predomina a ação da professora do atendimento colaborativo, visto ser a “principal” responsável pelas intervenções feitas na sala de aula para a aquisição da leitura e

escrita. Às vezes a professora Jussara chega perto de Deise, querendo ver suas atividades, fica bem interessada com o que Deise mostra, não ajuda, mas elogia.

Diário de campo, em 4-11-2015

A professora da sala de aula é uma profissional que se vê “limitada” para atender às necessidades educacionais específicas da aluna, já que ela se encontra em processo de alfabetização, diferente das demais crianças da sala.

Entendemos que são trabalhadas com a aluna com deficiência visual as atividades da sala com adaptações que lhe propiciam conexão com o conhecimento oferecido à turma, respeitando seu estágio em processo de alfabetização. Nossas observações nos evidenciaram que Deise está avançando nos processos escolares. Há um trabalho sendo realizado que busca incluí-la no mundo letrado.

No entanto, esse processo não se faz em articulação entre a professora do atendimento colaborativo e a professora da sala de aula. Com essa observação, não pretendemos culpabilizar a professora da sala de aula. Queremos chamar a atenção para o fato de que a responsabilidade pela aprendizagem do aluno com deficiência visual é direcionada ao professor do atendimento colaborativo. Assunto discutido nos dois capítulos anteriores, o que demonstra que a rede de ensino de Vila Velha sabe da necessidade de formação continuada na escola para que o aluno seja de responsabilidade de todos.

À luz das ideias de Santos (2007), propomos substituir as monoculturas pelas ecologias e intervir no real, dialogando uns com os outros, criando inteligibilidade entre as práticas, construindo o presente cheio de alternativas em busca de um futuro concreto e justo, “[...] de utopias realistas, suficientemente utópicas para desafiar a realidade que existe, mas realista para não serem descartadas facilmente” (SANTOS, 2007, p. 37).

Nesse sentido, advogamos pela importância da comunicação no cotidiano escolar, traduzindo a prática dos professores, buscando a produção de conhecimentos emancipatórios que garantam o acesso ao conhecimento para os alunos com deficiência visual.

#### D) ATENDIMENTO AOS ALUNOS CEGOS: DARLENE, ISAUQUE E A ESCOLA

Darlene tem 12 anos, cursa o 5º ano do ensino fundamental, é cega (nasceu sem o globo ocular)<sup>70</sup> e alfabetizada no Sistema Braille, precisa de aulas de orientação e mobilidade. Na escola é sempre guiada pelo professor do atendimento colaborativo ou pelas cuidadoras.

Isaque tem 16 anos, cursa o 6º ano do ensino fundamental, é cego, em espaços com boa claridade enxerga reflexos de luz<sup>71</sup> em cores quentes.<sup>72</sup> O aluno é alfabetizado no Sistema Braille. Fez aulas de Orientação e Mobilidade nos anos anteriores na escola com sua então professora do atendimento colaborativo, no entanto precisa aprender a se proteger de obstáculos. O aluno não usa bengala.

Desde o início do ano, Isaque é atendido por Dionísio, professor do atendimento colaborativo na área de deficiência visual. Darlene era acompanhada por outra professora, que teve que se ausentar da rede de ensino. Na época de nossa pesquisa, Darlene e Isaque estavam sendo atendidos pelo professor Dionísio.

No entanto, Darlene e Isaque não frequentavam exclusivamente a sala de aula, aliás, a partir das conversas com o diretor, o pedagogo e com o próprio professor, podemos dizer que frequentavam muito pouco a sala de aula do ensino comum. De acordo com o professor Dionísio, “Isso não seria possível, porque aluno cego precisa ter acompanhamento do professor do atendimento colaborativo o tempo inteiro, e os alunos eram de salas diferentes”. Essa discussão de dependência, na visão dos professores que trabalham na área de deficiência visual, entre professor do atendimento colaborativo e aluno, foi discutida no grupo focal.

Neste momento do estudo, lembramos que esses alunos têm direito à educação, que é um direito social. Eles têm direito, no dizer de Santos (2007), à justiça cognitiva. São alunos invisibilizados na escola pela atitude de professores e gestores a partir da dinâmica efetuada/permitida na escola. Assim, os alunos cegos estão

---

<sup>70</sup> O globo ocular é a estrutura do olho humano que tem o formato de um globo, disposto em uma cavidade óssea e protegido pelas pálpebras humanas. Muitas vezes, a perda da visão ocasiona a extirpação do globo ocular e a consequente necessidade de uso de próteses oculares em um dos olhos ou em ambos. A aluna tem em seu laudo a indicação para o uso de prótese nos dois olhos.

<sup>71</sup> Identifica a direção de onde provém a luz.

<sup>72</sup> Cores quentes são cores que transmitem a sensação de calor. Exemplos de cores quentes básicas: amarelo, laranja e vermelho.

vivendo uma situação de desigualdade e alguns profissionais da escola não assumem sua responsabilização.

Nesse contexto, muitas vezes o professor Dionísio levava os alunos para a sala de recursos, colocavam-nos em contato com o computador, haja vista que os computadores da sala de recursos, dentre eles, o *notebook*, tem *softwares* específicos para pessoas cegas, como sintetizador de voz<sup>73</sup> e leitores de tela.<sup>74</sup> No entanto, os alunos ouviam o que lhes conviessem na *internet*; não eram direcionados/orientados para os conteúdos curriculares.

Cabe ressaltar que os alunos deveriam estar em suas salas de aula do ensino comum, fazendo suas atividades como qualquer outro aluno com o material adaptado providenciado pelo professor do atendimento colaborativo. Ou, ainda, se, por algum motivo (se é que poderia existir algum), estivessem na sala de recursos, não deveriam lá permanecer sem direção pedagógica, uma vez que os alunos têm direito à educação. O computador é um instrumento que pode fornecer valiosas contribuições sobre o trabalho realizado na sala de aula para os alunos cegos.

Como salienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial deve disponibilizar, dentre outras coisas, tecnologia assistiva, e ao “[...] longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum” (BRASIL, 2008, p. 16).

Quando não estavam em sala de aula, os alunos permaneciam sempre juntos por questões organizativas da escola, ora acompanhados pela(s) cuidadora(s) nos intervalos, ora pelo professor do atendimento colaborativo na sala de recursos. Para este estudo, a seguir, vamos nos ater a um episódio sobre Isaque:

Chegando à sala de recursos, Dionísio estava com uma folha em mãos que havia copiado na aula de Matemática na turma de Isaque e disse: “A professora de Matemática faz questão que o aluno esteja presente em sua aula”. De acordo com

<sup>73</sup> Sintetizador de voz é um sistema informático utilizado com o propósito de produção artificial de voz.

<sup>74</sup> Um leitor de tela é um programa que, interagindo com o sistema operacional do computador, captura toda e qualquer informação apresentada na forma de texto e a transforma em uma resposta falada, utilizando um sintetizador de voz.

Dionísio, a professora de Matemática é a única educadora da sala de aula do aluno que faz questão que Isaque participe de todas as suas aulas, e ainda, “Faz questão que ele aprenda, e tenta, nas explicações, conversar com o aluno e ajudá-lo a entender o assunto”. Dionísio disse que tinha que passar o conteúdo para Isaque: “Na sala de aula não foi possível, porque era aula de Matemática”. Perguntei onde estava Isaque, o professor disse que estava indo para a aula de Educação Física. Dirigi-me à quadra, à frente Isaque estava sendo guiado por um colega de sala, que o deixou no pátio. Isaque tem boa locomoção, mas não usa bengala nem as mãos para se proteger. Às vezes fica meio perdido, mas não expressa medo. Ele se sente seguro naquele ambiente. Os colegas no pátio e Isaque, sozinho, começou a narrar futebol, gesticulando muito e andando de um lado para o outro. A aula de Educação Física não foi direcionada. Os alunos jogavam bola em pequenos grupos ou conversavam. Decidi não me aproximar porque meu objetivo era ver a relação do aluno com os colegas da turma. Algum tempo depois, na hora do recreio, chegou a cuidadora que conduziu Isaque ao refeitório. Nesse dia, profissionais do Núcleo de Educação Especial foram à escola resolver pendências do material que ficava “guardado” na sala do “atendimento educacional especializado” do contraturno de matrícula e, também, conversar com o professor sobre a questão de os dois alunos cegos não participarem ativamente da sala de aula do ensino comum: “Esses alunos têm que frequentar a sala de aula. Estão sem conteúdo. Estão na escola para aprender. O professor do [atendimento] colaborativo tem que acompanhar na sala de aula” (LÍDIA, profissional do Núcleo).

Diário de campo, em 28-10-2015

Aqui vemos quatro situações. Na primeira, a professora de Matemática da sala de aula do ensino comum faz questão que o aluno assista às suas aulas, o que está de acordo com os princípios da inclusão escolar.

Ajuda-nos nesta reflexão Perinni (2013, p. 107), quando argumenta sobre uma professora que participou de seu estudo que, apesar de não possuir formação específica na área de Educação Especial, demonstrou-se empenhada em proporcionar aprendizagem à aluna cega, fazendo diversas tentativas para que a aluna entendesse o conteúdo e trazendo exemplos práticos para explicar temas mais complicados, de modo a amenizar/sanar as dificuldades de compreensão.

Nessa perspectiva, auxilia-nos o pensamento de Santos (2007, p. 37), pois tentamos, neste estudo, perceber “[...] quais são os sinais, as pistas, latências, possibilidades que existem no presente e que são sinais do futuro, que são possibilidades emergentes e que são ‘descredibilizadas’ porque são embriões [...]” (SANTOS, 2007, p. 37).

Embriões no sentido de ser um movimento presente, buscando se materializar com a professora de Matemática, tentando dar direção à atitude da escola e, em sua aula, exigindo a presença do aluno, para garantir-lhe o direito à educação. Dessa forma, essa atitude se coloca como possibilidade de diálogo com embriões locais potentes e que podem contribuir com a produção de conhecimento sobre a política de Educação Especial naquela escola.

A segunda situação do episódio é a impossibilidade de o professor do atendimento colaborativo, no caso da aula de Matemática, suprir a demanda da sala de aula. Não foi possível identificar se Dionísio não sabia como escrever/ensinar os códigos matemáticos ou se ele decidiu ensinar-lhes em outro momento, visto que os códigos matemáticos do Sistema Braille têm especificidades, como têm os símbolos matemáticos. Se o professor ensina na hora da aula códigos específicos ao aluno, ele perde a dinâmica da sala de aula, inclusive as explicações do professor regente. Nesse caso, o ideal seria ensinar os códigos matemáticos e de outras ciências, como a Química, no contraturno de matrícula, pois trata-se de um assunto complementar ao currículo, algo que precisa ser apreendido antes das aulas para que o aluno tenha condições de fazer as mesmas atividades da turma nas aulas de Matemática, Física e Química. Dentre outras questões, essa é uma das importantes demandas para o atendimento que deve ser realizado no contraturno de matrícula do aluno.

A terceira situação que nos remete ao episódio é a relação do aluno com deficiência visual com os colegas de sala. Vimos que, para chegar ao pátio, o aluno teve ajuda de um colega. Chegando lá, ficou sozinho. Embora Isaque seja um adolescente falante e esclarecido, não nos foi possível, nesse e em outros momentos em que o observamos, presenciar relações de amizade mais próximas dos colegas da turma.

Sobre os movimentos repetitivos, que “podem” distanciar os colegas de turma, trata-



se de anopcismo, o qual conceituamos, nesta pesquisa, de acordo com o livro *Orientação e mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão*:

Segundo LOWENFELD (1978) a criança quando não é suficientemente estimulada pelo mundo exterior, por falta da visão ou entretenimento, volta-se para o seu corpo, como auto-estimulação, instalando-se o que chamamos de anopcismos. Então, começa a colocar os dedos nos olhos ou na boca, manipula as orelhas, nariz, lábios, balança o corpo em pêndulo ou para frente e para trás, gira ou inclina a cabeça, faz movimentos com os braços ou movimentos intermitentes com as mãos, encolhe os ombros, flexiona os joelhos e outros (apud BRASIL/MEC/SEESP, 2003. p. 31).

Nossas observações daquela aula e dos recreios nos evidenciaram que o aluno tem pouco convívio com os demais colegas. No recreio, Isaque e Darlene ficam com a(as) cuidadora(s).

A quarta situação que destacamos no episódio foi a visita de profissionais do Núcleo de Educação especial à escola. Ressaltamos que, a partir dessa visita, os materiais destinados aos alunos com deficiência visual foram transferidos para a sala de recursos. Também foi a partir da visita dos profissionais do Núcleo que a pedagoga da escola fez um horário para o professor Dionísio seguir, mantendo os alunos todo o tempo na sala de aula. O atendimento do professor era dividido entre as salas de aula de Darlene e Isaque.

A partir dos pressupostos teóricos de Santos (2006), podemos dizer que a visita do Núcleo de Educação Especial à escola criou zonas de contacto, fazendo se “encontrar e chocar” as atitudes praticadas na escola, ao permitir que esses alunos não frequentassem a sala de aula e interagissem com práticas e conhecimentos, levando ao entendimento da obrigatoriedade e do direito que eles têm de frequentar a sala de aula como qualquer outro aluno.

Com isso, Isaque e Darlene voltaram a frequentar as aulas, ouvindo, interagindo e aprendendo, mesmo sem o material antecipado. Dessa forma, o professor do atendimento colaborativo levava para a sala de aula do aluno a máquina de escrever em Braille e ditava o conteúdo do quadro de giz para o aluno escrever. O professor Dionísio reconhece que seria positivo se os alunos tivessem os materiais do livro didático em mãos, no entanto isso não era possível, porque, mesmo a escola tendo impressora Braille, o professor não sabia manuseá-la.

Nesse contexto, de acordo com Manzini (2011, p. 56), em um estudo sobre formação de professores e tecnologia assistiva com dados coletados com populações diferentes em municípios diferentes, “[...] os professores pouco conhecem os recursos de Tecnologia Assistiva e indicam não saber manusear esses recursos [...]”.

Por duas vezes, pudemos presenciar materiais impressos pela professora do turno vespertino em mãos do professor Dionísio. No entanto, segundo ele, tendo em vista que os professores da sala de aula do ensino comum não disponibilizavam o material com antecedência, “Era complicado a professora de outro turno imprimir, porque o material é disponibilizado na hora da aula”.

Outra situação que seria facilitadora para o envolvimento dos alunos na dinâmica da sala de aula, que também precisa do apoio dos professores regentes, é a disponibilização dos conteúdos para serem digitados e levados para a sala no *notebook*, pois assim os alunos cegos poderiam ouvir os arquivos com leitores de texto para fazer as atividades junto com seus colegas da sala de aula.

Em último caso, não tendo os conteúdos passados pelo professor da sala de aula do ensino comum com antecedência para serem transformados em arquivos, na impossibilidade de digitar, caso não tenha tempo hábil para isso, o professor do atendimento colaborativo disse que disponibilizava textos similares encontrados na *internet* e levava o *notebook* para a sala de aula, nesse caso, para Isaque, pois o aluno faz uso do DosVox.<sup>75</sup>

Acreditamos ser positivo procurar textos que dizem do que estão estudando em sala de aula, no entanto defendemos que isso não deve ser de forma nenhuma prática diária, mas sim exceção, haja vista que, não tendo condições de ter em mãos o mesmo conteúdo da sala de aula, é melhor ter um similar que possibilite ao aluno acesso ao conhecimento a ficar deslocado nas disciplinas escolares, uma vez que a exploração auditiva é uma das possibilidades de acesso ao currículo escolar, principalmente para alunos cegos.

---

<sup>75</sup> O DosVox é um sistema operacional que se comunica com o usuário pela síntese de voz, proporcionando ao aluno com deficiência visual um alto grau de independência no estudo. Ao invés de simplesmente ler o que está escrito na tela, o DosVox estabelece um diálogo amigável, por meio de programas específicos. Possui um conjunto de ferramentas e aplicativos próprios além de agenda, *chat* e jogos interativos.

Assim, buscamos desvelar as experiências vividas no campo de pesquisa, pensando em alternativas para a compreensão dos possíveis a partir da realidade local. Parece-nos relevante que, de acordo com Santos (2006), encontremos embriões que “ainda-não”, mas que poderão “vir-a-ser” no processo de escolarização de alunos com deficiência visual nessa escola. No entanto, as condições concretas cotidianas nos chamam a atenção para o fato de que há um grande contingente de profissionais, o que poderia ser positivo, no entanto, há que se contar com uma gestão pedagógica das ações educativas, há que se evitar que os embriões se percam no turbilhão dos desencontros, de um repetitivo “não saber”.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar como se materializam os processos de escolarização de alunos com deficiência visual no ensino fundamental a partir das políticas locais e das práticas escolares no município de Vila Velha/ES.

Situamos a escolha da temática por sermos professora de deficiência visual e justificamos a opção por Vila Velha/ES por querermos entender um pouco mais a política do município, que se apresenta atravessada por movimentos “contraditórios”, evidenciando avanços e retrocessos na rede de ensino, devido às descontinuidades políticas, o que impacta consideravelmente a Educação Especial, inclusive a área de deficiência visual.

No percurso investigativo, dialogamos com as legislações e publicações que nos ajudaram a refletir sobre o nosso tema, destacando estudos que se relacionam com as políticas em ação, visibilizando algumas especificidades dos processos de escolarização dos sujeitos com deficiência visual. Trouxemos algumas trajetórias de alunos cegos e com baixa visão que frequentaram a escola regular, tendo chegado ao ensino superior e, inclusive, a níveis de ensino mais avançados. Acreditamos serem experiências que nos ajudam a justificar nosso objeto de estudo, evidenciando que o sujeito cego ou com baixa visão tem um potencial que precisa ser considerado pela política e pela prática pedagógica por ser um direito. As trajetórias nos deram pistas dessas possibilidades.

Neste momento, sinalizamos o desafio que foi tomar o pensamento de Boaventura de Sousa Santos (1998, 2006, 2007, 2010) como base epistemológica que fundamentou nossa investigação. Buscamos lançar um olhar que problematizasse o acesso ao conhecimento de alunos com deficiência visual, tentando mostrar a processualidade, as tentativas e as negociações dialogando com “possíveis”, visando a um futuro com “utopias realistas”.

Santos (2007) aposta que a possibilidade de um futuro melhor não está distante, se reinventarmos o presente, ampliado pela sociologia das ausências e das emergências, tornando tal futuro coerente, a partir do trabalho de tradução, criando constelações de saberes e práticas para fornecer alternativas credíveis, propiciando

inteligibilidade recíproca no interior da diversidade, entre as experiências, tanto as disponíveis, quanto as possíveis.

Santos (2007, p. 26) lança uma possibilidade de aposta ampliando o presente e contraindo o futuro. “Ampliar o presente para incluir nele muito mais experiências, e contrair o futuro para prepará-lo”, substituindo um futuro sem limites por um futuro concreto e justo. Tal movimento nos permitiu pensar que esse “compromisso” necessita ser assumido por todos os profissionais da escola e por todos do Núcleo de Educação Especial, para, assim, construirmos uma escola melhor para os alunos público-alvo da Educação Especial, inclusive para os alunos com deficiência visual.

A metodologia cartográfica nos permitiu buscar um olhar atento, determinante na produção de dados da pesquisa e sensível à realidade, objetivando entender como se colocavam as questões cotidianas, não apontando como certo ou errado, mas com um olhar que buscasse acompanhar a processualidade, “[...] tentando compreender os movimentos que são feitos por homens e mulheres em um espaço que é território, mas que também é social” (BREGONCI; ANJOS, 2016, p. 2).

Com a finalidade de compreender e analisar as questões da política de deficiência visual, fizemos um “estudo em funil”, com o intuito de atingir os objetivos propostos. Uma vez delimitado o caminho a percorrer, procuramos nos inserir no contexto de investigação, dos movimentos mais amplos do município até a escola e para a sala de aula. Dessa forma, “[...] ampliando o olhar, dilatando a compreensão [...]” (CUEVAS, 2015, p. 55).

Para Santos (1988), a cartografia nos auxilia a representar o espaço, pois quanto maior for a escala, mais elevado será seu grau de especificação. Com isso, os mapas de grande escala têm um grau mais elevado de precisão que os mapas de pequena escala. Quanto maior for a escala, mais próximo estaremos daquilo que almejamos representar.

Nessa linha de raciocínio, para este estudo, usamos mapas de pequena e grande escala: a) pequena escala: da política educacional de Educação Especial, com foco na deficiência visual, em seu contexto municipal a partir do Núcleo de Educação especial; e b) grande escala: ampliamos a escala focando a materialização das

políticas em ação para o aluno com deficiência visual na visão dos professores especializados da rede de ensino e na escola acompanhando a processualidade da realidade concreta dessa política. Ou seja, ampliando da pequena escala para a grande escala, do macro para o micro, sabendo da inseparabilidade entre os contextos pesquisados, “[...] uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (MAINARDES, 2006, p. 55). Enfatizamos o papel das macropolíticas sobre os profissionais que atuam no nível micro. “O método cartográfico se apresenta, assim, como alternativa importante para acompanhar o movimento [das] macro e micropolíticas [...]” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012, p. 12).

“A realidade cartográfica se apresenta como um mapa móvel, de tal maneira que tudo aquilo que tem aparência de ‘o mesmo’ não passa de um concentrado de significação, de saber e de poder [...]” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012, p. 10).

Nas análises dos dados, evidenciamos Vila Vela com sua historicidade, buscando entender um pouco os movimentos políticos do passado em sua processualidade para compreender os atuais. Evidenciamos que o município tinha a tradição de contratar professores por indicação política, por isso os concursos públicos realizados na área da educação trouxeram discussões e disputas.

Nesse contexto, mostramos a criação do Núcleo de Educação Especial, em meio a uma política complexa de ir e vir, de luta pelo poder. Nessas relações, houve muitos avanços no município. Visibilizamos alguns movimentos realizados na área de deficiência visual, dentre eles, o projeto que norteou a criação de escolas-polo no município. Política esta que estava se concretizando e avançando para a forma delineada, inclusive realizando o atendimento no contraturno de matrícula do aluno com deficiência visual, mas foi interrompida com a mudança da equipe que compunha o setor responsável pelas políticas de Educação Especial do município. Também houve rotatividade de profissionais. Três secretários municipais de educação, entre 2009 e 2012, ocuparam o cargo, o que ocasionou ao setor de Educação Especial diferentes coordenações. Com isso, houve retrocessos na política de deficiência visual, os atendimentos realizados no contraturno e a política de escolas-polo foram se desfazendo. Nossas análises apontam que a

complexidade da política do município de Vila Velha está fortemente relacionada com disputas pessoais que se articulam com disputas coletivas.

Apontamos que, no meio desses movimentos de retrocessos, também houve circunstâncias que se mostraram como potência. Embora com movimentos complexos ou até destoantes do momento político, foi elaborado em 2012 um documento, expressando a contradição dentro do movimento, que garantia o atendimento no contraturno de matrícula para o aluno com deficiência visual, o que nos evidencia que os movimentos de inclusão começam/voltam a ser institucionalizados. A política vai se constituindo, as equipes vão se (re)compondo, pois “[...] há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político [...]” (BALL; BOWE apud MAINARDES, 2006, p. 49) e, ainda, as “[...] políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades” (p. 52).

Na conjuntura dos movimentos políticos, alguns profissionais que participaram ativamente do processo de formulação e implementação das políticas de Educação Especial/deficiência visual do município, que foram se desfazendo na gestão entre 2009 a 2012, voltam para a gestão da área. Nesse contexto, deu-se início à política atual do Núcleo de Educação Especial.

Ao longo de nossas análises, consideramos as entrevistas e conversas com as pessoas que gestam a Educação Especial e a área de deficiência visual. Assim, evidenciamos alguns documentos, perpassando a Educação Especial e chegando à política de deficiência visual do município estudado, colocando em análise tal política, buscando compreender a política central para a área.

O princípio orientador da política de Educação Especial se assenta em uma proposta de atendimento pedagógico e na oferta de formação continuada para os professores da sala de aula do ensino comum, professores do atendimento colaborativo, pedagogos e diretores das unidades de ensino.

A formação para todos os profissionais da escola ainda não pôde ser implementada, acontecendo atualmente por áreas da Educação Especial, com o professor do atendimento colaborativo, inclusive para a área de deficiência visual. Enfatizamos

que esse movimento evidencia a tentativa do Núcleo de Educação Especial em avançar na área. Entendemos que se trata de um processo. Há movimentos no município de Vila Velha.

No entanto, evidenciamos que as políticas públicas da área de deficiência visual contidas nas legislações locais buscam avançar apontando para os direitos educacionais desse aluno, como o atendimento no contraturno de escolarização. No entanto, percebemos que os direitos, considerando as políticas, não têm se constituído como dever em ofertar o que está estabelecido, mas o município vem fazendo tentativas. Nesse contexto, remetemo-nos a Nunes (2016, p. 214) que analisa:

[...] percebemos que, por si sós, as políticas públicas existentes em vigor, atualmente, não garantem a concretização desses direitos. Ainda se fazem necessários conhecimentos e estratégias de como transformar o discurso proclamado nas diretrizes em ações para a garantia efetiva do direito à escolarização dos alunos público da Educação Especial, e um caminho possível que apontamos é o compromisso ético da gestão política dos sistemas de ensino.

No entanto, enfatizamos não ser plausível avaliar a política vivida por Vila Velha sem considerar a descontinuidade que se deu na área, inclusive das políticas do contraturno para alunos com deficiência visual. Com isso, o estudo do movimento das políticas públicas e das contradições presentes no contexto é um elemento central nas análises (MAINARDES; ALFERES, 2014).

A institucionalização da escola referência é a busca por garantir alguns direitos educacionais do aluno com deficiência visual, e ter um documento orientador, de 2006 para 2015, é uma tentativa de se estabelecer mais qualidade na educação para esse público. Lançando um olhar sobre os dados, salientamos que é um avanço ter essa política escrita e aprovada em nível local. As escolhas políticas podem não ser ainda as ideais, mas são as possíveis na processualidade das políticas que perpassam Vila Velha.

Nesse contexto, enfatizamos que o aluno tem direito a estudar na escola mais próxima de sua residência. A Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008, assegura “[...] vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de



idade” (BRASIL, 2008).

Com isso, lembramos que a política de escola referência não responde necessariamente a tal legislação. São situações polêmicas no âmbito da política e da gestão. No entanto, especificamente no caso de Vila Velha, acreditamos ser uma alternativa que pode beneficiar o aluno com deficiência visual, visto que as descontinuidades políticas afetaram os avanços da área de Educação Especial na rede de ensino.

Com isso, a efetivação de escolas referência se justifica, em nossas análises, pela busca, dentre outras questões, da efetivação do atendimento que deve ser realizado no contraturno de matrícula. Um direito que também é preconizado pelas legislações vigentes.

Feitas essas observações, acreditamos que, com os movimentos visibilizados neste estudo, pontuamos que o Núcleo de Educação Especial busca avanços e trabalha para concretizar as ações da área de deficiência visual.

O segundo movimento de análise dos dados foi o grupo focal com professores da área de deficiência visual, quando discutimos os desdobramentos da política vivida nas escolas da rede de ensino, observando como são colocadas em ação pelo conjunto de profissionais. Com esse movimento, mostramos demandas, potências e fragilidades.

Percebemos que existe uma expectativa quanto à ação dos professores do atendimento colaborativo, pois consideram importante ter um professor para acompanhar o aluno de forma individualizada nas escolas da rede de ensino. Em nossas análises, a expectativa de ter um professor por aluno advém da fragilidade da articulação entre professor especializado e professor da sala de aula do ensino comum.

Na contramão dessa expectativa, as narrativas do grupo focal também nos evidenciaram que não ter o professor especializado na sala de aula em tempo integral, se em articulação com a escola, fomenta outros possíveis, como a responsabilização do professor da sala de aula do ensino comum com o aluno com deficiência visual.

Nessa esteira, percebemos que as questões da deficiência visual têm mais potência nas escolas em que os diretores escolares se envolvem, pois eles responsabilizam os pedagogos por orientar ações colaborativas, e essas ações levam ao entendimento dos professores da sala de aula do ensino comum de que são responsáveis pelo aluno.

E, ainda, percebemos que os professores se sentem mais seguros em suas ações, quando os dirigentes escolares têm participação nos processos que fazem a mediação entre o ensinar e o aprender. Quando não contam com o apoio dos gestores e pedagogos, o trabalho fica “solto”. Um ponto que merece destaque, para que as ações avancem, é o planejamento articulado entre os professores da sala de aula e os professores do atendimento colaborativo. Movimento que demanda que o pedagogo se envolva e busque condições reais para que isso aconteça.

Destacamos que, quando o professor da sala de aula tem o professor do atendimento colaborativo para dar suporte às especificidades do aluno, aquele não deve se eximir de sua responsabilidade de ensinar. Acreditamos que os diretores, pedagogos, professores da sala de aula do ensino comum e professores do atendimento colaborativo devem instituir situações que possam criar “inteligibilidade” na sala de aula entre/com os professores, trabalhando em colaboração, visando à escolarização – e não em dependência –, buscando diálogo com a especificidade do aluno com deficiência visual. Essa é uma ação que se faz necessária para suprir o direito que tem o aluno de acesso ao conhecimento.

Esse entrosamento vai originar outras maneiras de entender o aluno, outras formas de articulação de conhecimentos, de práticas e de ações coletivas (SANTOS, 2007), pois, a partir da sala de aula do ensino comum, com articulação entre os profissionais da escola, é que se fazem movimentos que oportunizam ao aluno com deficiência visual as mesmas oportunidades dadas aos outros alunos da sala de aula para o acesso ao conhecimento.

Outro movimento do grupo focal, destacado neste item, é a potência de uma formação originária no interior de uma escola a partir de professores de deficiência visual, ofertada aos demais profissionais. Com base nessa formação, os professores da sala de aula passaram a conhecer melhor o trabalho realizado no atendimento

colaborativo, o que abriu caminhos para a colaboração entre os profissionais.

Para além dessa ação visibilizada, alguns professores presentes no grupo focal se contagiaram com os resultados dessa formação e sugeriram que, no ano seguinte, deveriam organizar um grupo de professores da área e fazer uma formação em todas as escolas da Rede onde estão matriculados alunos com deficiência visual. Potência que germina buscando fomentar “zonas de contato” no trabalho desenvolvido nas escolas.

Nos movimentos de nosso estudo, foram consideradas ações observadas em uma escola, acompanhando a processualidade das políticas para alunos com deficiência visual. Buscando sistematizar as ações vistas na escola, com o intuito de visibilizar o fazer cotidiano, trabalhamos com episódios que nos deram pistas do trabalho desenvolvido, tentando evidenciar a realidade vivida.

Sobre o atendimento feito na sala de recursos com um aluno que, além da deficiência visual, apresenta outras condições, queremos destacar que o trabalho realizado levou ao seu avanço em inúmeros aspectos, como a fala e coordenação motora. Era trabalhada com o aluno estimulação, visando ao seu desenvolvimento, com objetivos que iam avançando no decorrer do processo a partir das conquistas e metas. No entanto, apostamos que, se o aluno for atendido na sala de aula do ensino comum, será mais beneficiado com a escolarização nesse espaço e terá seu direito constitucional respeitado, pois é na sala de aula que ele pode aprender com os outros, se relacionar e ser inserido nos processos de escolarização.

Assim como Nunes (2016), apostamos na possibilidade de a escola superar a abordagem que se centra no indivíduo – que foca ora no aluno, ora na deficiência –, e passe a valorizar o engajamento coletivo para que, dessa forma, esses sujeitos aprendam no coletivo da sala de aula do ensino comum. Nesse contexto, “[...] colocar em segundo plano as questões presentes na sala de aula comum é regredir no tempo e invisibilizar as possibilidades de participação social desses alunos” (NUNES, 2016, p. 221). Nunes (2016, p. 221) argumenta que conceber para os alunos com deficiência múltipla a escolarização

[...] atrelada apenas à sala de recursos multifuncionais (como vem acontecendo predominantemente no Estado do Espírito Santo) é

reduzir outras possibilidades e outros investimentos possíveis para uma educação que realmente atenda às necessidades educacionais de todos os alunos.

É no espaço da sala de aula do ensino comum que todos os alunos devem estar, participando do cotidiano, sendo inseridos nos benefícios que a escolarização e o convívio com o outro trazem para todos os sujeitos, sem que suas necessidades específicas sejam negligenciadas. Benefício oportunizado ao aluno que oscila entre a sala de recursos e a sala de aula, chamado a participar da dinâmica da sala de aula, em atividades e nas relações com a turma, com táticas usadas pelas professoras do atendimento colaborativo e da sala de aula do ensino comum para envolver o aluno nos processos de ensino-aprendizagem.

Ou seja, as professoras estão dilatando o presente com inúmeras experiências relevantes, pensando em um futuro concreto, construído com as oportunidades que existem no presente (SANTOS, 2007).

Oportunidades também evidenciadas no episódio da aluna que frequenta exclusivamente a sala de aula. Embora as professoras ainda não compartilhem totalmente da escolarização da aluna, predominando a ação da professora do atendimento colaborativo, a aluna está na sala de aula do ensino comum aprendendo, avançando nos processos de aquisição da leitura e escrita. Há um trabalho sendo realizado para incluí-la no mundo letrado.

Assim, na análise dos dados sobre a escola, procuramos mostrar a dinâmica do trabalho desenvolvido pelos professores do atendimento colaborativo e da sala de aula do ensino comum, dando ênfase aos recursos utilizados, quando usados.

Vale ressaltar que, nas análises dos dados, parecia-nos difícil ver o específico da área de deficiência visual, uma vez que o comum sobressaía nas atitudes dos professores, mesmo seus alunos tendo especificidades que precisavam ser trabalhadas.

Dessa forma, foi necessário fazer mais uma (re)leitura dos dados que nos evidenciassem o específico: o que se estabelece no cotidiano escolar que garante que as peculiaridades dos alunos com deficiência visual sejam supridas? Dessa forma, nosso olhar se voltou para o diário de campo com o objetivo de retornar à

pesquisa para podermos escrever de dentro da experiência (POZZANA de BARROS; KASTRUP, 2012), buscando, na processualidade do movimento de pesquisa, as particularidades dos apoios para o aluno com deficiência visual.

Na constituição deste estudo, foram evidenciados os desafios presentes no cotidiano, levando-nos a defender a formação continuada para todos da escola, o que possibilita aos profissionais refletir e problematizar os processos de acesso ao conhecimento a partir de um diálogo crítico, reflexivo e coletivo, levando-os à responsabilização pelos procedimentos de ensinar e aprender de todos os alunos, inclusive para os alunos com deficiência visual. Além da formação continuada, defendemos uma formação inicial que valorize a diversidade em todas as etapas da educação, tendo em vista que o aluno com deficiência visual, que tem direito à educação, está no percurso escolar como os outros alunos.

Chegamos ao fim deste estudo, após uma experiência que se constituiu com/no vivido, certa de que essa convivência foi de extrema significação para nosso “fazer-saber” como professora, a partir de nossa participação no cotidiano do Núcleo de Educação Especial e da escola, conhecendo um pouco a Educação Especial de Vila Velha em sua processualidade, no ir e vir das relações, na construção e reconstrução de ideias, nas conquistas e aprendizagens que uma pesquisa nos possibilita, entendendo a complexidade por trás dos movimentos políticos do município.

O trabalho nos evidencia as tentativas, tanto de alguns profissionais do Núcleo de Educação Especial, quanto de alguns professores comprometidos em proporcionar melhores condições para se efetivar a matrícula, permanência e acesso ao conhecimento de alunos com deficiência visual, pois nada está posto, visto que as construções, as ideias e as tentativas vão se fazendo nas relações com o outro.

Almejamos que este estudo favoreça atitudes mais colaborativas no interior da Secretaria Municipal de Educação e das escolas, fazendo emergir, no município de Vila Velha, ações mais efetivas para alunos com deficiência visual no presente, pois “[...] é no presente que se cuida do futuro” (SANTOS, 2010, p. 116).

Vale ressaltar que terminamos esta pesquisa modificada, pois nos permitiu fortalecer

nossa vontade de intensificar, ainda mais, os estudos na área e nos forneceu pistas que nos fazem acreditar na importância de um trabalho coletivo e persistente, objetivando oferecer ao aluno com deficiência visual as diversas possibilidades de aprendizagem, dando-lhes as mesmas oportunidades que são postas aos seus colegas de turma.

Saímos desse lugar entendendo que este estudo é um ponto de partida ainda pequeno, diante das muitas possibilidades que temos: de estudar, de nos envolver com a área, de ensinar e aprender cada vez mais com alunos e professores, de lutar por melhores condições de escolarização e envolvimento de todos os profissionais da escola, visando à matrícula, à permanência e ao acesso ao conhecimento do aluno com deficiência visual em todas as escolas que passarmos.

Pensamos que o Núcleo de Educação Especial vem buscando melhores condições políticas de se efetivar os processos de escolarização dos alunos com deficiência visual. No entanto, há muitas contradições, demandando que os profissionais da escola, que estão distanciados dos processos de ensinar e aprender de seus alunos com deficiência visual, sejam trazidos à escolarização desses sujeitos.

As questões não estão resolvidas para o aluno com deficiência visual, no entanto vemos muitos movimentos. Nesse sentido, identificamos que, no intuito de avançar em relação aos direitos educacionais do aluno com deficiência visual no município, o Núcleo de Educação Especial busca pôr em prática a tentativa da política de escola referência. Consideramos ser importante essa ação, por ser uma aposta do município buscando potencializar a escolarização dos alunos com deficiência visual.

Acreditamos que sejam alternativas “credíveis” e, “Quanto mais ampla for a realidade credível, mas vasto é o campo dos sinais ou pistas credíveis e dos futuros possíveis e concretos” (SANTOS, 2006, p. 799), potencializando os processos de escolarização para alunos com deficiência visual, haja vista que as escolas referência terão responsabilidades com o aluno, pois, se ele está naquela escola, que é considerada referência na área, a escola tem que se movimentar e se programar para oferecer as melhores condições possíveis de escolarização para o alunado.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Gloria de Souza. **Caderno de pré-leitura para o Sistema Braille**: orientação metodológica. Rio de Janeiro: Ministério da Educação – Instituto Benjamin Constant. DTE/DPME, 5 dez. 2011. Disponível em: < [http: <www.ibc.gov.br>](http://www.ibc.gov.br). Acesso em: 5 dez. 2014.

ALMEIDA, Maria da Gloria Souza. **A importância da literatura como elemento de construção do imaginário da criança com deficiência visual**. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC), Rio de Janeiro, 2003.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSO, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método cartográfico**: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 131-149.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e a educação especial: para além do AEE. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). **Práticas pedagógicas na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013. p. 43-62.

BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho; CASTRO, Adriano Monteiro de. Materiais e recursos de ensino para Deficientes Visuais. In: CASTRO, Adriano Monteiro de et al. **Educação especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 95-107.

BAZON, Fernanda Vilhena Mafra; ARAGÃO, Amanda Silva; SILVA, Caroline Veloso. Quando a inclusão pode dar certo: trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual que concluíram o ensino superior. In: CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). **Trajetoárias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 185-213.

BERNARDO, Rosane de Moraes. **Trajetoária(s) das políticas públicas de educação especial/inclusiva, no município de Vila Velha no período de 2004 –**

**2008.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 73-82.

BORGES, Carline Santos. **Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BORGES, Daniella Côrtes Pereira. **A formação continuada de professores para o trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: a contribuição da escola**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

BRASIL. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Fortaleza: MEC/Seesp, 2010.

BRASIL. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola**. Brasília: MEC/Seesp, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 1).

Brasil. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série Legislação; n. 125).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em:



<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 11 fev. 2016.

BRASIL. Deficiência visual. 2000. **Cadernos da TV Escola**. Brasília: MEC: Secretaria de Educação a Distância, 2000. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000344.pdf>>. Acesso em: 27 junh. 2016.

BRASIL. **Educação inclusiva**: a fundamentação filosófica. Brasília: MEC: Seesp, 2004.

Brasil. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. Série legislação, nº 83.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)**. MEC. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>. Acesso em: 11 maio 2016.

Brasil. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.010, de 10 de maio de 2006**. Disponível em: <<http://laramara.org.br/uploads/arquivos/legislacao/portaria-mec-10-2006.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008. Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11700.htm#art](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11700.htm#art)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Escola Acessível**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-escola-acessivel>>. Acesso em: 11 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009. Seção 1, p. 17.

BRASIL. **Nota Técnica – nº 11/2010, de 7 de maio de 2010**. MEC: Seesp. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=down>>

load&alias=5294-notatecnica-n112010&category>. Acesso em: 29 jun. 2016.

BRASIL. **Orientação e mobilidade**: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008.

BRASIL. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: deficiência visual. Brasília: MEC/Seesp, 2001

BRASIL. **Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2015**. Tradução de Marina Mendes. Publishing: Unesco, 2015.

BRASIL. **Sala de recursos multifuncionais**: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília: MEC/Seesp, 2006.

Brasil. **LEI Nº 11.700, DE 13 DE JUNHO DE 2008**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2008b.

BREGONCI, Aline de Menezes; ANJOS, Christiano Felix dos. **As contribuições da cartografia na pesquisa em educação**. Trabalho apresentado na reunião regional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), n. 12., Vitória, Ufes, 2016.

BRIZOLLA, Francéli. Implementação de políticas públicas de inclusão escolar: a matriz cognitiva como ferramenta de acompanhamento do processo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped), 32., Caxambu. **Anais**. Caxambu: Sociedade, Cultura e Educação, 2009. p. 56-72.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2003.

CHAUÍ, Marilena. Saudação a Boaventura de Sousa Santos (Cerimônia de recepção do título de Doutor Honoris Causa na Universidade de Brasília – UnB 29-10-2012). In: SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUÍ, Marilena. **Direitos humanos**,

**democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013.

CONDE, Antônio João Menescal. **Definindo a cegueira e a visão subnormal.** Instituto Benjamin Constant, 2012. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?itemid=94#more>>. Acesso em 26 de julho de 2016.

CUEVAS, Marcia Roxane Cruces. **Conversar e tensionar na formação (des)continuada inventiva/inclusiva: cartografia de uma escola território.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ESCÓSSIA, Liliana da; TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método cartográfico: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 92-108.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Lei nº 7.050, de 14 de janeiro de 2002.** Consolida as normas estaduais relativas aos portadores de deficiência e dá outras providências. Disponível em <[http://www.al.es.gov.br/antigo\\_portal\\_ales/images/leis/html/LO%207050.html](http://www.al.es.gov.br/antigo_portal_ales/images/leis/html/LO%207050.html)>. Acesso em: 1 jul. 2015.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 1286/2006, de 4 de maio de 2006.** Fixa normas para a educação no sistema estadual de ensino do Estado do Espírito Santo. Disponível em: <<http://www.cee.es.gov.br/download/res1286atualizada.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2015.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo.** Educação Especial: inclusão e respeito à diferença. 2. ed. 2011.

FIGUEIREDO, Fernando Jorge Costa. Duas crianças cegas congênitas no primeiro ciclo da escola regular. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.139, p. 95-119, jan./abr. 2010.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação do global ao local. In: BAPTISTA, Claudio Roberto et al. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. p. 11-24.

GOBETE, Girlene. **Política educacional no município de Vitória no período de 1989 a 2004**: implicações nas políticas de educação especial. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

JESUS, Denise Meyrelles de. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 166-175.

JESUS, Denise Meyrelles de; MESSINA, Igor Vieira; MILANESI, Josiane Beltrame. Práticas educacionais inclusivas: resgatando e tecendo uma história com novos fios. In: JESUS, Denise Meyrelles de; SÁ, Maria das Graças Carvalho (Org.). **Políticas, práticas pedagógicas e formação**: dispositivos para a escolarização de alunos(as) com deficiência. Vitória, ES: Edufes, 2010.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013. p. 21-42.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método cartográfico**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 32-51.

KASTRUP, Virgínia; BENEVIDES de BARROS, Regina. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método cartográfico: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 76-91.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; BATISTA, Cecília Guarnieri. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Cad. Cedes**, v. 28, n. 75, p. 209-227, 2008.

LIMA, Elizabeth Maria Freire de Araújo; YASUI, Silvio. Territórios e Sentidos: espaço, cultura, subjetividade e cuidado na atenção psicossocial. **Revista Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 102, p. 593-606, jul.-set. 2014.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006

MAINARDES, Jefferson; ALFERES, Marcia Aparecida. Sociologia das políticas educacionais: contribuições de Roger Dale. **Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau**, v. 9, n. 2, p. 392-416, maio/ago. 2014.

MANGA, Vanessa Pita Barreira Burgos. **O aluno cego e o ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo de caso. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MANTOAN, M. T. Egler, PRIETO, R. Gavioli, ARANTES V. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. (1ª. parte).

MANZINI, Eduardo José. Formação de professores e tecnologia Assistiva. In: CAIADO, Katia Regina Moreno et al. **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 45-63.

MARQUES, Carlos Alberto. **A imagem da alteridade na mídia**. 2001. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

MARTINS, Mary Grace. **Direito à educação e acessibilidade às tecnologias de**

**informação e comunicação por alunos com deficiência.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2010.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer:** a coragem de começar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELO, Douglas Christian Ferrari de. **Entre a luta e o direito:** políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MELO, Douglas Christian Ferrari de. **Entre as proposições e a crítica:** o Partido dos Trabalhadores e as políticas públicas em educação. 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Recursos computadorizados de tecnologia assistiva para estudantes com paralisia cerebral em múltiplos contextos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 2011, Nova Almeida. **Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial:** Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Vitória (ES): Ufes, 2011. v. 1. p. 1-22.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas.** Pelotas: Educat, 2002.

NUNES, Isabel Matos. **Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla:** tensões e desafios. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

NUNES, Isabel Matos. **Políticas de educação especial e inclusão escolar no município de Conceição da Barra:** um estudo de caso. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PASCHOAL, Claudia Lucia Lessa Paschoal. A memória social e os discursos vinculados às práticas pedagógicas com alunos com deficiência visual. In:

Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades (II Coninter): Globalização e Interdisciplinaridade, 2., 2013, Belo Horizonte. **II Coninter: Globalização e Interdisciplinaridade.** Belo Horizonte: UFMG/MACPS, 2013. v. Único.

PASOLINI, Marcella Simonetti. **Análise do atendimento da educação especial no município de Colatina/ES:** construindo um olhar na perspectiva inclusiva. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

PASSOS, Eduardo; BENEVIDES de BARROS, Regina. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método cartográfico:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; e ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método cartográfico:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PERINNI, Sanandreia Torezani. Deficiência visual e a apropriação do conhecimento no ensino fundamental: possibilidades e desafios. **Revista Pró-Discente:** Caderno de Prod. Acad.-Cient. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 20, n. 2, jul./dez. 2014.

PERINNI, Sanandreia Torezani. **A apropriação da língua inglesa pelo aluno cego matriculado no ensino fundamental:** um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

POZZANA de BARROS, Laura; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método cartográfico:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 52-75.

PRETI, Fátima Regina et al. Desafios na formação dos professores para o uso das tecnologias assistivas com o deficiente visual. **Revista Teias:** política, currículo e trabalho docente, v. 15, n. 39, p. 174-186, 2014.

RESENDE, Tânia Regina Martins. **Política estadual de atendimento a alunos com**

**deficiência visual na cidade de São Paulo:** a percepção do usuário. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento educacional especializado em deficiência visual.** Brasília: Seesp/Seed/MEC, 2007.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; BORGES, Carline Santos; PEREIRA, Karin Alessandra. Os convênios e acordos firmados entre o poder público estadual e as Instituições Especializadas. In: JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Gestão da educação especial:** pesquisa, política e formação. Curitiba: Appris/Secretaria de Estado da Educação/ES, 2012, p. 67-80 (Coleção Educação).

TOSTA, Estela Inês Leite. **Educação especial em Mato Grosso:** trajetórias e políticas públicas na rede estadual de ensino. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010 (Coleção Para um Novo Censo Comum, v. 4).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as ciências revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma cartografia simbólica das representações sociais: prolegômenos a uma concepção pós-moderna do direito. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 24, p. 139-172, mar. 1988.

SANTOS, Robenilson Nascimento dos. **Políticas públicas de apoio à inclusão:** um estudo sobre a articulação entre o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP) e a escola. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, Salvador.



SOBRINHO, Reginaldo Celio; ALVES, Edson Pantaleão. A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 49, p. 323-338, jul./set. 2013.

SOBRINHO, Reginaldo Celio; RAMOS, Jacqueline Coutinho; ANJOS, Christiano Felix dos. Sobre a natureza dos serviços prestados pelas instituições especializadas em educação especial. In: JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Gestão da educação especial: pesquisa, política e formação**. Curitiba: Appris/Secretaria de Estado da Educação/ES, 2012. p. 31-42 (Coleção Educação).

SOTO, Ana Paula de Oliveira Moraes. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – proposição/implementação no município de Feira de Santana, BA**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VEER; René Van Der; VALSIVER; Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. Tradução de Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Edições Loyola, 5. ed. 2006.

VICTOR, Sonia Lopes et al.. A implementação das salas de recursos multifuncionais do atendimento educacional especializado: o que revelam as políticas dos municípios e os gestores de educação especial. In: VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 145-170.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Práticas pedagógicas e formação continuada no ensino da língua materna: contribuições para a inclusão escolar**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

VILA VELHA. Conselho Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. Resolução nº 20/2013. Institui as Diretrizes para a Educação Especial. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**. Vila Velha, 2013b

VILA VELHA. **Lei nº 4.100, de 22 de outubro de 2003**. Institui o sistema municipal de ensino do município de Vila Velha, Estado do Espírito Santo e disciplina seu funcionamento. Vila Velha, 2003b.

VILA VELHA. **Lei nº 4.102, de 12 de novembro de 2003**. Plano Municipal de Educação de 2001 a 2010. Vila Velha, 2003a.

VILA VELHA. Prefeitura Municipal de Vila Velha. **Lei Orgânica nº 01, de 25 de outubro de 1990**. Vila Velha, 1990.

VILA VELHA. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. Decreto nº 102/2015. Estabelece os parâmetros para localização do professor pedagogo, professor coordenador, secretário escolar e auxiliar de secretaria nas unidades de ensino do município de Vila Velha. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**. Vila Velha, 2015d.

VILA VELHA. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. **Projeto de Implementação da Educação Especial para Deficientes Visuais no Município de Vila Velha/ES**: enxergando o futuro. Vila Velha, 2005.

VILA VELHA. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. **Projeto-Político Pedagógico**: o atendimento educacional especializado no contraturno para alunos com deficiência visual. Vila Velha, 2008a.

VILA VELHA. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. **Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: princípios e ações na rede de ensino de Vila Velha. Vila Velha, 2008b.

VILA VELHA. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. **Educação Especial**: orientações pedagógicas. Vila Velha, 2012.

VILA VELHA. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. **Projeto de Atuação do Núcleo de Educação Especial/Semed (versão preliminar)**. Vila Velha, 2013a.

VILA VELHA. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. **Lei nº 5.629, de 24 de junho de 2015**. Plano Municipal de Educação. Vila Velha, 2015a.

VILA VELHA. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. **Decreto nº 108, de 26 de junho de 2015**. Institucionaliza escolas referências no atendimento a educação especial para alunos com deficiência visual e surdez. Vila Velha, 2015b.

VILA VELHA. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. **Ações para implantação das Escolas Referências**: educação especial/deficiência visual. Vila Velha, 2015c.

VILA VELHA. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. **Plano de Trabalho Colaborativo**: documento para ser preenchido pelo professor de deficiência visual/ensino fundamental. Vila Velha, 2015.

VILA VELHA. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. **Quadro Geral da Educação Especial**. Vila Velha, 2015e.